Od Redakcji.

Klub Polonistów w Warszawie wystąpił z inicjatywą utworzenia z luźnych Kół i Ognisk Polonistycznych jednego Ogólnopolskiego Zrzeszenia Polonistów. Inicjatywa ta zasługuje ze wszech miar na poparcie. Tylko jednolita organizacja może nadać pełną powagę naszym wystąpieniom i dopomóc w realizacji zamierzeń pedagogicznych i naukowych.

Dlatego też popieramy jak najgoręcej inicjatywę Warszawskiego Klubu Polonistów i wzywamy wszystkie prowincjonalne Organizacje Polonistyczne i wszystkich Kolegów w imię dobrze zrozumianego interesu ogólnego do zgłaszania się w szeregi nowopowstającego Zrzeszenia.

Redakcja.

Dr Janina Znamirowska.

Współpraca nauczyciela-polonisty z psychologiem szkolnym.

Współczesna psychologja, stojąca na usługach szkoły, doprowadziła w ostatnich dziesiątkach lat do niebywałej precyzji środki badawcze w dziedzinie poznania psychiki dzieci i młodzieży. Do ciekawszych posunięć na tej drodze, jakkolwiek niepozbawionych zabarwienia eklektyzmu, należy próba powiązania dwóch odrębnych metod badania: metody testów i psychologicznej obserwacji — celem jak najwszechstronniejszego oświetlenia psychiki dziecka — zarówno w świetle objektywnej mowy cyfr statystyki, jak i intuicyjnego wejrzenia, wspartego na wnikliwej obserwacji.

Wśród ciężkiej pracy, którą przedsiębierze psycholog szkolny, z pomocą przyjść mu może i powinien nauczyciel. Nie mam tu jednak na myśli tej formy pomocy, która ma miejsce np. przy stosowaniu i interpretowaniu przez nauczycieli pod kierunkiem psychologów specjalistów obfitego materjału, zebranego metodą testów, np. badań poziomu inteligencji, przystosowania poziomu młodzieży do wymagań programów i t. p. Nie chodzi mi również o pracę nauczyciela-wychowawcy, zbierającego przez systematyczną obserwację poszczególnych uczniów i klasy obfity materjał do charakterystyki, której punktem wyjścia jest intuicja, (intuicyjne wejrzenie w duszę dziecka). W niniejszej pracy mam na celu pobieżne bodaj rozpatrzenie materjału spostrzeżeń, dotyczących charakterystyki ucznia, który to materjał ma do swej dyspozycji każdy nauczyciel, a w szczególności nauczyciel języka polskiego. Nauczyciel-polonista jest w tem szczęśliwem położeniu, że z natury swego przedmiotu ma ułatwiony dostęp do świata duchowego młodzieży. W niniejszym szkicu pragnę wykazać, w jakiej mierze wypowiedzi piśmienne i ustne uczniów z jęz. polskiego mają

wartość analogiczną do testów i obserwacyj, stosowanych przez psychologów i w jakim stopniu mogą się stać ważkim przyczynkiem do skreślenia oblicza duchowego danej jednostki.

Momentem bardzo miarodajnym będzie w tym wypadku pierwsze zetknięcie z uczniem. Praca piśmienna (ewentualnie wypowiedź ustna) — bądź praca egzaminacyjna, bądź pierwsze wypracowanie — jest tym drobnym, ale ważkim dokumentem, który odgrywa rolę wyznacznika w ocenie głównie typu umysłowości, ale w pewnej mierze także i psychiki piszącego. Zapewne, iż wielkim błędem z punktu widzenia pedagogiki byłoby przywiązywanie nadmiernej wagi do tego pierwszego świadczenia. Również jest rzeczą oczywistą, iż należy się bronić przed siłą sugestywną naszej początkowej oceny przy kwalifikowaniu następnych prac ucznia. Niemniej w świetle pierwszych wypowiedzi (piśm. czy ustn.) danej jednostki powstaje w umyśle nauczyciela zarys psychiki poznawanego ucznia, z początku niewyraźny i jakby zlekka naszkicowany, ale w istocie swej syntetyczny, obejmujący różne składniki psychiczne.

I oto w świetle całego szeregu prac piśmiennych czy odpowiedzi ustnych narasta, krystalizuje się i precyzuje w umyśle nauczyciela obraz psychiki ucznia, osnuwając się wokół tego pierwszego punktu wyjścia, niosąc potwierdzenie lub zaprzeczenie pierwszemu wrażeniu, które psychologja nazywa „wejrzeniem intuicyjnem". Omówię tu głównie prace piśmienne ucznia, gdyż jako dokumenty psychologiczne mają one wyższą wartość od wypowiedzi ustnych. Wypracowania bowiem piśmienne w zestawieniu z ustną odpowiedzią cechuje większa ciągłość, zwartość toku myśli, uczeń ma więcej danych do wyrażenia pełni swych przeżyć; mamy tu wyższy stopień świadomości pracy twórczej i t. d. Ponadto większość uczących się łatwiej wypowiada się w piśmie niż w mowie. Ze strony nauczyciela natomiast ocena pracy piśmiennej w większej mierze gwarantuje objektywne stanowisko, niż to ma miejsce przy odpowiedzi ustnej, która przemija w czasie i uchyla się z pod wszelkiej wtórnej kontroli.

Gdy mowa o pracach piśmiennych młodzieży pod kątem widzenia ich wartości jako materjału do charakterystki ucznia, znowu uderzy nas wyjątkowo korzystne stanowisko polonisty wśród nauczycieli innych przedmiotów. Wielka bowiem różnorodność form wypracowań piśmiennych umożliwia nauczycielowi-poloniście wnikanie w skomplikowane dziedziny życia psychicznego młodzieży, ułatwiając dość wszechstronne ich oświetlenie. Zatem, obok wypracowań na tematy literackie, wiodących swój rodowód z antycznego repertuaru, lecz wciąż odświeżonych nowoczesnem ujęciem — znajdą się wypracowania na tematy, tak zwane oderwane czy wolne — typ pracy, który naogół cieszy się powodzeniem, jak ubiór swobodny, który każdemu dogadza. Jest w tym repertuarze miejsce na solidnie zmontowany referat, którego autor walczy mniej lub więcej zwycię-

sko z nagromadzonym materjałem cudzych doświadczeń, a obok znajdą się formy pracy o bardziej emocjonalnem podłożu, jak przemówienie, list i t. p. Obok tych form mniej lub więcej uświęconych tradycją — stoją młodsze twory ostatnich czasów. A więc ćwiczenia słownikowe i redakcyjne, powstałe bądź w wyniku współpracy klasy z nauczycielem, bądź też noszące piętno bardziej samodzielnych wysiłków. Tu również wypadnie zaliczyć inne odmiany mniej lub więcej usamodzielnionej pracy pod kierunkiem, jak np. piśmienne formułowanie przez klasę myśli przewodniej wspólnie omówionego utworu — praca przedsiębrana ad hoc w ramach godzin szkolnych. Wśród rodzajów prac piśmiennych, odpowiadających potrzebom współczesnego życia, znajdzie też szerokie zastosowanie sprawozdanie, przeważnie rzeczowe i nastawione na cele praktyczne: sprawozdania z wystawy, wycieczki, zebrania, obchodu. Sięgając zaś do dawnego repertuaru, nawet najprostsze ćwiczenia ortograficzno-stylistyczne *(ułożyć opowiadanie z zastosowaniem wyrazów...)* zawiera w sobie pewne możliwości oceny procesów psychicznych (prawo kojarzenia). Wymienione powyżej rodzaje prac piśmiennych, zaczerpnięte z bogatej gamy środków, któremi operuje polonista, obok celów pierwszorzędnej natury, jakiemi są: rozwój umysłowy i duchowy jednostki, opanowanie przez nią środków formalnych wypowiedzi i t. d., mogą być zużytkowane jako reflektory, które rzucają pewne światło na wartości psychiki ucznia.

Wśród bogactwa psychicznego, które reprezentuje zespół jednostek każdej klasy, nauczyciel-polonista może z powodzeniem zapomocą różnorodnych typów prac piśmiennych i wypowiedzi ustnych określić następujące właściwości psychiczne i ich rozsianie wśród poszczególnych jednostek. A więc przedewszystkiem poziom i jakość inteligencji (inteligencja „praktyczna“, „teoretyczna“), której sprawdzianem jest zarówno myślowa zawartość wypracowania, jak sposób ujęcia zagadnienia, dobór odpowiedniej formy (przy obecnej swobodzie formy pracy) i t. p. czynniki. Jeśli chodzi o poziom inteligencji, to wszystkie powyżej wymienione rodzaje prac piśmiennych równie dobrze, choć w różnym stopniu, mogą odegrać rolę sprawdzianu.

To samo da się powiedzieć o tak ważkim czynniku przy ocenie intelektu, jakim jest władza logicznego myślenia. Prace piśmienne wszelkich typów odzwierciadlają poprawny tok rozumowania, logiczne ustosunkowanie pojęć lub też chaotyczne ujęcie treści, rwanie się wątku myślowego, a nierzadko pewną skłonność do kołowacizny myślowej, co zresztą ściśle łączy się z ubóstwem treści psychicznej. Takie właściwości intelektu jak: dążność do umiejętnego i celowego rozplanowania materjału, skłonność do tworzenia a priori pewnej konstrukcji logicznej, stanowiącej ramy dla treści naszej wypowiedzi, znajdują najpełniejszy wyraz we wszelkich rodzajach planów (klasy młodsze), w omawianiu zagadnień kompozycji,

w wypracowaniach na tematy literackie i wreszcie w referatach (klasy starsze). Nawiasem zaznaczyć należy, że w pracach piśmiennych na tak zwane tematy oderwane został jakby usankcjonowany sposób pisania bez zgóry powziętego planu — po linji naturalnego kojarzenia wyobrażeń. Wyznacznik psychologiczny jest w tym wypadku równie wartościowy, jak logiczny.

Następnym zkolei czynnikiem, potęgującym bogactwo psychiczne jednostki, jest wyobraźnia, której wszelkie odmiany (odtwórcza, przetwórcza, twórcza) widzieć możemy jak na dłoni w zwierciadle prac piśmiennych ucznia. Począwszy od najpowszedniej spotykanej zdolności odtwarzania rzeczywistości życiowej czy literackiej, poprzez jej przerabianie i przyswajanie, a kończąc na samodzielnych posunięciach, którym nie brak nieraz polotu i twórczej fantazji — wszystkie te fazy wyobraźni znaleźć można w pracach piśmiennych młodzieży. Jeśli chodzi o zdolności odtwórcze, to tematy, osnute wokół opisu, sprawozdania, charakterystyki, poczynając od prostego streszczenia, dostarczą obfitego materjału. Natomiast, gdy chcemy badać zdolność do przyswojenia sobie, przerobienia na własny użytek, wchłonięcia dorobku kulturalnego ludzkości (zdolność przetwórcza), cennem źródłem staną się wypracowania o charakterze literackim (przy racjonalnem zaaktualizowaniu zagadnień), a także wypowiedzi ustne w związku z analizą utworów. Natomiast zdolności twórcze najpełniej wypowiedzą się w swobodnej ramie tematu oderwanego, chociaż zasadniczo wyryją one swe piętno na każdej wogóle pracy, niezależnie od jej rodzaju.

I oto przechodzimy do cennej wartości psychiki jednostki, jaką jest mniej lub więcej silna indywidualność, która przez samodzielność myśli, wyobraźnię twórczą, przeżycia o barwie swoistej znaczy niezatarte piętno odrębności na wszelkich płodach swej pracy. Ta cecha, wyróżniająca jednostkę na tle ogółu, wymyka się naogół z zasięgu badań psychologa, jeśli operuje on wyłącznie metodą testów, natomiast uzyskuje należne jej miejsce przy metodzie obserwacji psychologicznej, która jest ulubioną formą psychologji indywidualnej. W świetle prac piśmiennych z jęz. polskiego silne indywidualności zarysowują się tak wyraziście, zabierają głos tak wymownie, że szukać ich nie trzeba. Trud zatem nauczyciela idzie po linji uświadomienia sobie istoty i zasięgu owego indywidualizmu danej organizacji psychicznej.

Wracając do przeciętnych indywidualności o zdolnościach odtwórczych i przetwórczych w stosunku do zagadnień życiowych i literackich, chcę zwrócić jeszcze uwagę na szerokie możliwości, które otwierają się przed polonistą w dziedzinie obserwacji, jak młodzież reaguje na bogactwo życia.

Stopień chłonności wrażeń, płynących z otoczenia, stanowi podstawy bogactwa życia psychicznego jednostki. Aby mogła być mowa o przyswajaniu pewnych wartości, o ich przetwarzaniu i pogłębianiu, musi istnieć materjał nagromadzony przez absorpcję wszelkich podniet zzewnątrz. Wśród młodzieży szkolnej, w społeczeństwie ludzkiem wogóle, spotykamy najczęściej typ psychiczny, który czerpie zasób swych wrażeń z otaczającej rzeczywistości, rzadziej spotykamy typy, które materjał swych przeżyć czerpią z litratury. (Wśród wybitnych indywidualności twórczych — jako reprezentanta drugiej kategorji typów psychicznych — cytować się zwykło J. Słowackiego). Otóż ten pierwszy, tak powszechnie spotykany typ psychiczny o nastawieniu życiowem, odznacza się, sądząc z obserwacji młodzieży szkolnej, pewnem ubóstwem reakcji. Nauczyciel-polonista ma możność stwierdzić wielokrotnie, szczególniej w pracach piśmiennych o charakterze opisowym, jak bardzo wąski jest zakres podniet, które wzbudziły reakcję, jak bardzo fragmentaryczny obraz pozostał w świadomości dziecka — jako odbicie bogactwa obrazu rzeczywistego. Pomijając już fakt, że zaobserwowane zostały szczegóły mało znaczące, gdy natomiast uszły uwagi momenty zasadnicze, (tego rodzaju ustosunkowanie do rzeczywistości cechuje pewne okresy rozwojowe) — sprawa przedstawia się bardzo ubogo i pod względem ilościowym. I tu również wypracowania piśmienne odzwierciadlają nam całą galerję typów psychicznych, począwszy od dzieci zupełnie biernych, których prace opisowe cechuje bezbarwność i jałowość, wynikające z minimalnego zasobu przyswojonych wrażeń, a kończąc na pracach, które skrzą się i mienią bogactwem wrażeń, tchną świeżością i pełnią kontaktu z rzeczywistością i swem indywidualnem zabarwieniem dają złudzenia życia w literackiej rzeczywistości, jaką jest wypracowanie. Oczywiście prace tego typu dają wyniki pomyślne, gdy zostaną odpowiednio zainscenizowane przez nauczyciela, gdy młodzież zostanie zasugerowana na przyjęcie jak najbogatszego zasobu wrażeń i odpowiednio nastawiona psychicznie. Mówiąc poprostu, trzeba nauczyć młodzież patrzeć i widzieć. Wśród nowszych eksperymentów metodycznych nauki jęz. polskiego tak zwane ćwieczenia słownikowe i ściśle z nimi związane ćwiczenia redakcyjne przyczyniają się w dużej mierze do pobudzenia, rozwinięcia i pogłębienia obserwacji świata zewnętrznego.

Weźmy dla przykładu najprostsze tematy, których treść i formę pragniemy wzbogacić przez zebranie materjału słownikowego i nadanie mu poprawnej redakcji stylistycznej. Np.: *Dym, Park w jesieni, Opis obrazka czy ilustracji książkowej. (Dym* — rodzaje, kształty, barwy. *Opis parku jesienią* — objekty rzeczywiste, stanowiące elementy składowe obrazu, w świetle wrażeń wzrokowych, słuchowych, węchowych, które nadają konkretnym formom subjektywną barwę przeżycia). Prace tego typu są świetnym sprawdzianem właściwości takich jak: zdolność obser-

wacji, selekcja, kojarzenie, pogłębienie zdobytych wrażeń, wreszcie literackie ich przetworzenie. To też najbardziej są spokrewnione z badaniami psychologów, wykonanemi metodą testów.

Wreszcie prace piśmienne dostarczają nauczycielowi cennego materjału, nietylko jako dokumenty stopnia rozwoju władz umysłowych ucznia, ale jako świadectwo pewnych cech charakteru, jako sprawdzian jego wartości duchowej. Wymienię tu tylko kilka rodzajów spostrzeżeń w tej dziedzinie.

W pracach z jęz. polskiego dość silnie zaznaczają się emocjonalne pierwiastki życia psychicznego. Uczuciowość w różnym stopniu przenika i zabarwia wytwory myśli. Przeważnie spotyka się równowagę obu czynników, nierzadko momenty uczuciowe osiągają przewagę, czasem uczuciowość na podobieństwo fali zalewa utwór i zaciemnia kontury myślowe, zdarza się uczuciowość silna i głęboka, nie brak i sentymentalizmu. (Dobrym sposobem na zwalczenie takowego jest dyskretne i pośrednie ośmieszenie). Zdarzają się ciekawe prace z widoczną tendencją do stłumienia przejawów uczuciowych, różne odmiany wstydliwości w dziedzinie sentymentu, których określaniem i definjowaniem zajmuje się psychologja. Do najrzadszych, a tem samem ciekawych, należą prace o wybitnie intelektualistycznem, objektywnem nastawieniu wobec zagadnień literackich i życiowych. (Ciekawe jest zestawienie prac młodzieży żeńskiej i męskiej w tym względzie).

Zkolei samo ustosunkowanie do zagadnienia czy problemu, zawartego w temacie, świadczy nieraz o stopniu dojrzałości duchowej autora. W jednej i tej samej klasie, w skali o szerokiej rozpiętości, znajdziemy na dwóch krańcach: beztroski, frywolny niemal stosunek do rzeczywistości, uchylanie się od wszelkich rozwiązań — i poważne, skupione wejrzenie w zagadki życia, naiwne nieraz, lecz solidne i pełne duchowego mozołu stawianie i rozwiązywanie zagadnień życiowych. I to jest prawdziwy przywilej nauczyciela-polonisty, że danem mu jest poprzez wytwory intelektu wejrzeć czasem w dziedzinę, gdzie krystalizuje się życie duchowe jednostki. W związku z powyższą uwagą nasuwają się ważkie zastrzeżenia. Po pierwsze — wiele krzyżujących się czynników sprawia, że obraz psychiki ucznia, gdy chodzi o jego walory duchowe, nie znajdzie w pracach piśmiennych swego czystego i nieskażonego wyrazu. Po drugie, korzystając ze swobody formułowania tematów, nie powinien nigdy nauczyciel przekraczać granicy, którą zakreśla nieuchwytna, lecz dobrze dająca się wyczuć miara dyskrecji w potrącaniu o zagadnienia, związane z przeżyciami psychicznemi. W tym wypadku psycholog szkolny, operujący bezimienną ankietą, może i powinien wniknąć daleko głębiej. Pomimo powyższych zastrzeżeń istnieje pewna kategorja tematów, które przy należytem przemyśleniu ze strony nauczyciela i odpowiedniem zastoso-

waniu do danej klasy rzucają ciekawe światło na głębsze wartości psychiczne uczniów i odsłaniają niezwykłą często dojrzałość duchową, przejawiającą się bądź w wypowiadanych poglądach, bądź w ustosunkowaniu do tematu.

Należy jeszcze zwrócić uwagę na fakt, że o stopniu rozwoju duchowego młodzieży, o jej wrażliwości etycznej świadczy również jej stosunek do bohaterów dzieł literackich. Zapewne, iż kreśląc w drodze obserwacji psychologicznej obraz psychiczny jednostki, za miarodajne uznamy jej ustosunkowanie do otoczenia (dom i szkoła: rodzice, rodzeństwo, nauczyciele, koledzy), niemniej stosunek do kreacyj literackich, szczególniej w okresach, gdy wywołują one żywszą reakcję, nie jest tu bez znaczenia. A już tak zwany „stosunek do siebie samego" nierzadko znajduje swe odbicie w pracach piśmiennych ucznia. Jak teatr romantyczny lubował się w bohaterach kontrastowych: w postaciach jasnych, idealnych bez reszt i kreacjach ciemnych, ponurych zbrodniarzy — tak nauczyciel dawnemi czasy dzielił postaci utworów literackich na dodatnie i ujemne pod względem etycznym i podział taki wpajał w świadomość ucznia. Później jednak przyszła moda, która uprawniała wolny wybór ucznia, inspirowany przez zdrowy instynkt etyczny. Nauczyciel wstrzymywał się z wypowiedzeniem „ostatecznego wyroku" do czasu — (niektórzy wstrzymują się wogóle!), pozostawiając wolną decyzję młodzieży. Wypowiedzi, otrzymane tą drogą, wzięte z pewnemi zastrzeżeniami, stanowią cenny przyczynek do charakterystyki ucznia. Będą tu należały tematy w tym stylu: *Który z bohaterów „Trylogji" sienkiewiczowskiej najbardziej ci się podobał i dlaczego? Kogo uważam za większego bohatera: Achilla — czy Hektora? Ideał nauczycielki w świetle znanych mi utworów literatury polskiej. Mój sąd nad Wallenrodem. Kogo wyżej cenię: Rolanda czy Almanzora?* (klasa II nowego typu) te i t. p. tematy. W tym wypadku czasem ciekawsze wyniki dają odpowiedzi ustne — jako bardziej bezpośrednie, nie zasugerowane tematem zadanym, wynikłe nieraz z ożywionej dyskusji. Np. w trakcie omawiania *Ślubów panieńskich* rodzi się odruchowy sprzeciw wobec „staroświecko" cnotliwej Anieli, natomiast zostaje wywyższona Klara — jako psychika bardziej odpowiadająca współczesnej dziewczynie. Myśli pracują z wytężeniem w obronie swego stanowiska, padają uwagi, wartościujące bohaterki fredrowskie, a w świetle tych uwag zarysowują się postulaty etyczne uczennic. Przykłady takie możnaby mnożyć w nieskończoność.

Wyniki, otrzymane tą drogą, nie dadzą się zapewne tak łatwo ująć, obliczyć i zdefinjować, ale posiadają tę wyższość nad odpowiedzią, zaczerpniętą z testów czy ankiety, że w wielu wypadkach obejmują fragmenty z życia psychicznego w ich ciągłości, utrwalają przemiany, dokonujące się w sądach młodzieży. Typowym przykładem będzie zaobserwowane przez nauczyciela zjawisko stopniowego kształtowania stosunku młodzieży do

poszczególnych utworów, względnie autorów. Wielomówiące są metamorfozy, które się dokonują. Od stanowiska wybitnie nieprzychylnego, od ostrej negacji — przechodzi się różnemi drogami do sympatji, a nawet uznania. Mówi się wtenczas potocznie, że jakiś autor ,,bierze" czytelnika.

W jakiej mierze na te przemiany wpływa osoba nauczyciela — drażliwa to wielce sprawa! Jedno jest tylko pewne: o ile dawnemi czasy nauczyciel wywierał jawny nacisk, gwałcił niejako opinję młodzieży, lansował przemocą autora i t. d., to dziś — znany ze swej dyskrecji nauczyciel poprzestaje na krótkiej prezentacji autora i... czeka, aż ten przez swe utwory (odpowiednio interpretowane) zdobędzie sobie młodzież i ,,za błękitami odniesie zwycięstwo". Między temi dwiema ostatecznościami stać będzie zawsze człowiek kompromisu, który tą czy inną drogą doprowadzi jednak młodzież do zrozumienia odrzuconych pochopnie wartości i pokusi się o zbliżenie tych dwóch sił: młodego pokolenia i minionej wielkości. Tak czy owak, proces narastania, krystalizowania się stosunku do utworu czy autora ma duże znaczenie dla badania psychiki młodzieży.

Natomiast, gdy chodzi o poznanie zapatrywań młodzieży, o jej stosunek do zagadnień bieżącego życia, życia wogóle, o formujący się w ramach klas starszych tak zwany światopogląd, to jeszcze raz prace piśmienne z języka polskiego przyjdą nam z pomocą. Nie ulega wątpliwości, że w epoce dzisiejszej szerokie i różnorodne jest owo forum, na którem młodzież szkolna występuje ze swojem credo: światopoglądy, exposé programowe wszelkiego typu krzyżują się w ogniu dyskusyj na terenie wszelakich kółek, świetlic, samorządów, klubów, jednem słowem organizacyj uczniowskich i zostają unieśmiertelnione w księgach sprawozdań i na łamach pism szkolnych, gazet ściennych i międzyszkolnych. I tam to właśnie należy szukać oblicza ideowego młodzieży starszej, co będzie uwieńczeniem wszystkich prac, zmierzających do skreślenia pełnego obrazu psychicznego jednostki. Niemniej wśród tych ważkich pozycyj winno znaleźć się miejsce dla spostrzeżeń, które poczynić może polonista na marginesie prac piśmiennych i ustnych wypowiedzi młodzieży starszej na temat utworów literatury polskiej i ogólnoludzkiej. Jakkolwiek wciąż słyszymy uporczywe twierdzenia, że dzieła literackie utraciły zupełnie ,,rząd dusz" — niemniej poważę się twierdzić, iż cały szereg utworów i dziś inicjuje w wyższe kręgi ducha i jest zaczynem fermentu, sprawiającego, że formują się programy oraz powstają rozwiązania w sferze zagadnień politycznych, społecznych, religijnych, i że kształtują się poglądy w dziedzinie problemów narodowych i ogólnoludzkich.

W zakończeniu tych rozważań chcę zwrócić uwagę na kompetencje polonisty w trudnej i drażliwej nierzadko sprawie oceny stopnia kultury u poszczególnych jednostek. Przyznać trzeba, że ten dorobek dóbr kulturalnych, na którym polonista hoduje swych uczniów — to jest utwory wybitnych

twórców literatury — jest najmniej dostępny dla jednostek ze środowisk mało kulturalnych, które stanowią naogół większość w klasie. Brak jakiegokolwiek kontaktu z wielowiekowemi zdobyczami ludzkości, jakgdyby historyzm w bardzo ostrej formie, zupełna nieporadność w dziedzinie estetycznych kategoryj, brak zrozumienia piękna i mocy słowa, ogromne braki w dziedzinie kultury uczuć, utrudniające wniknięcie w elementarne nawet przeżycia psychologiczne bohaterów (nie mówiąc już o braku kultury umysłowej) — wszystkie te cechy psychiki, będącej jakby surowcem kulturalnym, najbardziej dają się we znaki nauczycielowi języka polskiego. Nauczyciel-polonista jest bowiem w tem tragicznem nieraz położeniu, że jako dobra kulturalne, na których jednostka ma się dorabiać swej struktury (G. Kerschensteiner) podawać musi twory artystów i genjuszy, dzieła, będące szczytowym punktem rozwoju, dzieła, stojące na wyżynach kultury myśli i uczuć, twory, będące wypadkową pracy wieków. Powstaje dysonans, ostry dysonans między ofiarodawcą-autorem i odbiorcą-uczniem. W tem ostrem starciu trudna i skomplikowana rola przypada nauczycielowi. A jednak w świetle tego konfliktu, jak w ostrem świetle reflektora, rysuje się przed nauczycielem psychika ucznia, silną linją zaznacza się jego poziom kulturalny. To jest właśnie jeden z momentów pracy polonisty, kiedy działać winna intuicja psychologa. Rozpatrując tę sprawę normatywnie, możemy dać tylko jedną odpowiedź: nauczyciel „powinien" przekroczyć wraz z uczniem ten Rubikon i wprowadzić go w świat wartości kulturalnych. Natomiast, patrząc na sprawę ze stanowiska obserwacji psychologicznej, stwierdzić można, że polonista w większej mierze niż nauczyciele innych przedmiotów może wypowiedzieć się w sprawie stopnia kultury danej jednostki.

Na marginesie dodać muszę, że zarówno prace piśmienne, jak odpowiedzi ustne z jęz. polskiego stanowią dla nauczyciela ciekawy probierz opanowania formalnych środków wypowiedzi. Takie jednak właściwości, jak wzbogacenie słownictwa, jędrność mowy, giętkość stylu, jednem słowem władanie formą przy jednoczesnem zgłębieniu treści, wkraczają już bardziej na teren osiągnięcia pewnych sprawności w dziedzinie nauki języka polskiego, a tem samem wiążą się luźniej z tematem niniejszego szkicu.

Zbierając powyższe spostrzeżenia i uwagi, pragnę podkreślić użyteczność i owocność współpracy nauczyciela-polonisty z psychologiem w celu stworzenia, każdy w ramach swych możliwości, jak najpełniejszego i możliwie syntetycznego obrazu psychiki ucznia. Celem niniejszego szkicu była próba wykazania, w jaki sposób i w jakiej mierze nauczyciel jęz. polskiego może przez wypowiedzi uczniów (głównie prace piśmienne) przyczynić się do powiększenia materjału, zdobytego drogą badań psychologji ścisłej (testy i obserwacja psychologiczna), a nadewszystko — jak polonista może ten materjał należycie oświetlić naskutek swego dość wszechstronnego kontaktu z młodzieżą.

Zygmunt Schmeidler.

Problem korzystania z obrazu w nauczaniu języka i literatury polskiej.

Znaczenie i rola obrazu, jako pomocy w nauczaniu języka i literatury polskiej, są chyba dziś powszechnie znane i doceniane. Teoretyczne uznanie nie jest jednak równoznaczne z rozwiązaniem praktycznem, którego, mimo znacznych na tem polu postępów, nie można w chwili obecnej określić jako wystarczające. Aby bowiem obraz mógł zająć należne mu stanowisko w zespole środków dydaktycznych, należy stworzyć dla jego zastosowania odpowiednio korzystne warunki, co dotychczas jeszcze nie zostało zadowalająco rozwiązane.

Pierwszym warunkiem, który się tu nasuwa, jest ułatwione korzystanie z pomocy i ich odpowiednia ilość. Obecnie możemy rozróżnić dwa źródła, z których czerpać je może nauczyciel: 1) podręcznik, 2) obrazy ścienne. Otóż, o ile podręcznik jest łatwo dostępnem i wygodnem źródłem, to sprawa zbiorów obrazów pozostawia wiele do życzenia. Mamy coprawda wiele wydawnictw, ale to właśnie jest utrudnieniem dla nauczyciela, zwłaszcza, że wydawnictwa te nie podzieliły między sobą racjonalnie działów pracy. Lecz nie to stanowi największe utrudnienie. Gorsze jest, że zbiory ilustracyj wydawane są raczej w układzie naukowym niż dydaktycznym, t. zn. dążą do wyczerpania pewnych dziedzin czy kategoryj obrazów (historja, krajobraz, bajki), nie stosując się przytem do potrzeb, wynikających z programu, zwłaszcza nowego. Nie mogąc zaś ogarnąć wszystkich potrzebnych rodzajów, ograniczają się do niektórych tylko, pozostawiając na przyszłość wydanie innych.

Dalszym zasadniczym warunkiem należytego korzystania z obrazu jest on sam, t. zn. jego wykonanie i wygląd. Jeśli idzie o pierwsze źródło-podręcznik, to nie mógłbym go uznać za wystarczające. Jakkolwiek bowiem w nowych podręcznikach historji i czytankach polskich widoczna jest dbałość o staranne wykonanie, to jednak stwierdzić musimy, że od estetycznego wyglądu obrazu do takiej jego formy, któraby wywołała przeżycie estetyczne, droga jest dość daleka. Ilustracja w podręczniku nie może być podnietą przeżycia estetycznego przedewszystkiem ze względu na swój format. Znikają tu nietylko mniej ważne, ale i zasadnicze składniki obrazu, choćby nawet przedstawiał pojedynczą rzeźbę, nie mówiąc już o reprodukcji dzieł malarskich, nawet obejmujących niewiele postaci. Nie pomoże tu nawet najstaranniejsza technika reprodukcji. Ale i większe nieco ilustracje, znajdujące się w bardzo ograniczonej liczbie w podręcznikach nie mogą żadowolić, albowiem jest rzeczą niezwykle trudną, prawie niemożliwą, wydać je w wykonaniu bez zarzutu, chyba, żeby to były plansze całostronicowe, wlepione w książkę.

Jeśli spojrzymy na drugie źródło, to obraz pomocy, jakie z niego czerpiemy, będzie bardziej już zróżnicowany. Obok wydawnictw lichych posiadamy bardzo piękne. Wielka rozbieżność panuje też w obieraniu formatu obrazu. Tu zaś należy sobie zdać sprawę z celu reprodukcji, pokazywanej w szkole całej klasie, niejednokrotnie dość licznej. Format ilustracyj uznałbym często za zbyt mały.

Stwierdzenie takiego stanu rzeczy prowadzi nas do wniosku, że obecna organizacja pomocy szkolnych, jeśli idzie o obrazy, nie jest wystarczająca. Nie umożliwia ona należytego korzystania z nich, te zaś, które oddaje do dyspozycji nauczyciela, nie odpowiadają w znacznej części stawianym wymaganiom.

Wydaje mi się, że jest to sprawa znacznej wagi, a załatwienie jej przyniosłoby niemałe korzyści nauczaniu języka polskiego. Wobec tego poddaję dyskusji następujący projekt, zmierzający do usunięcia wspomnianych braków i wad, którego to projektu oczywiście nie uważam za doskonały ani nienaruszalny[1]).

1. Stworzyć należy album reprodukcyj dzieł sztuki (obrazów, rzeźb, architektury, sztuki stosowanej), dostosowany do nowych programów szkolnych zarówno pod względem doboru reprodukcyj, jak i układu, t. zn. wydany w czterech oddzielnych tomach, po jednym na każdą klasę gimnazjum.

2. Album powyższy służyć ma celom, wskazanym przez program języka polskiego, równocześnie zaś winien być tak ułożony, by był pomocą i dla historyka.

3. Wyboru reprodukcyj dla albumu dokonać winna komisja, złożona z polonistów, historyków oraz historyków sztuki. Ich współpraca powinna przyczynić się do takiego układu albumu, który uwzględniając wymagania programowe w zakresie języka polskiego i historji, dawałby jednocześnie obraz sztuki danej epoki. Tak więc w tomie 1-szym np. znalazłyby uwzględnienie te dzieła sztuki wschodniej, greckiej, Rzymu i wczesnego średniowiecza, które są dla danych epok najbardziej charakterystyczne, których znajomość obowiązuje, a także te, które, jakkolwiek nie mogą być nazwane czołowemi, potrzebne są nauczycielom dla należytego wykonania programu.

4. Reprodukcje obrazów winny być dokonane z największą starannością w druku kolorowym lub czarno-białym, zależnie od tego, czy odbarwienie obrazu nie umniejszyłoby zasadniczo wartości reprodukcji. Jest to zasadniczy warunek „powodzenia" albumu.

5. Album mógłby być wydany w dwu formatach: a) dużym, nadającym się do pokazania całej klasie (mniejwięcej 30×40 cm), b) mniejszym, w rozmiarze 15×20 cm dla uczniów oraz celem wyświetlania w epidiaskopie. Idzie mi o to, by z albumu uczynić podręcznik szkolny dla uczniów, naby-

[1]) Myśl tę poruszył i omówił w swej książce K. Wóycicki. Postulaty autora poszły jednak w zapomnienie.

wany bądź przez nich samych narówni z innemi, bądź przez szkoły w odpowiedniej ilości egzemplarzy. Przy pokazie nauczyciel posługuje się dużą reprodukcją, równocześnie zaś uczniowie mają przed sobą mniejsze. Przy stałem używaniu epidiaskopu możnaby coprawda obejść się bez albumu większego formatu, jednak stałe używanie aparatu napotyka na znaczne przeszkody techniczne i poprostu nie opłaca się dla pojedyńczego pokazu. Ponadto przeszkadza także przy dokonywaniu notatek.

6. Album winien być zaopatrzony w zwięzłe notatki, zawierające potrzebne wiadomości o czasie powstania poszczególnych dzieł i życiu twórców.

7. Cena albumu winna być, mimo bardzo starannego, rzekłbym — wytwornego druku, bardzo niska, tak, by każdy uczeń mógł go nabyć. Nie jest to niemożliwe, jeśli zważymy, że rozszedłby się wtedy w ogromnej ilości egzemplarzy. Zakupywałyby go poza uczniami zapewne i liczne rzesze do swych bibljotek prywatnych, jako upominki i t. p. Wydaje mi się, że przy odpowiedniej cenie „znalazłby się w każdym szanującym się domu", poprostu jako część „umeblowania". Poza tem należy wziąć pod uwagę, że wraz z skreśleniem znacznej ilości reprodukcyj z czytanek polskich i podręczników historji cena ich mogłaby zostać wydatnie obniżona. Firmy wydawnicze zarobiłyby na nowem wydawnictwie, a ogólna suma, wydana przez rodziców poszczególnego ucznia na podręczniki, nie uległaby zbyt drakońskiej zwyżce.

8. Pomyślećby należało o tem, by album można było w latach następnych rozszerzać przez wydawanie poszczególnych plansz, jako dodatków. Da się to uskutecznić przez odpowiednią oprawę (np. system albumów fotograficznych).

Takie byłyby w ogólnych zarysach wytyczne, które mi się nasuwają w związku z wydawnictwem albumu. Oczywiście nie uważam ich, jak już wspomniałem, ani za ostateczne, wiążące, czy też doskonałe, lecz jedynie za przedmiot dyskusji. Gdybyśmy nawet wiele z nich zmienili, to kierując się temi, które mają charakter zasadniczy i wydając powyższy album, osiągnęlibyśmy duże korzyści. Wymienię następujące:

1. Dajemy poloniście i historykowi gotowy materjał pokazów, dzięki czemu nie musiałby się, jak dotychczas, borykać ze znacznemi trudnościami.

2. Materjał ten dzięki odpowiedniej, artystycznej formie, służyłby nietylko jako objaśnienie rzeczowe, pomagając uczniowi do wyobrażenia sobie rzeczy omawianych, ale budziłby ponadto zmysł estetyczny, poczucie piękna. Zależeć nam też musi na tem, by obraz, który traktujemy jako środek rozbudzenia wyobraźni ucznia, bez czego daremnie usiłowalibyśmy wprowadzić go w świat poezji, wyobraźnię rzeczywiście pobudzał, a nie zniechęcał lub zobojętniał dla tej kategorji wrażeń estetycznych.

3. Zapełniamy takiem wydawnictwem, które oczywiście pobudziłoby nauczyciela do wydatniejszego korzystania z obrazu w nauczaniu, dotkliwą

lukę w obrazie kultury, który winniśmy dać uczniowi, zgodnie z wymaganiami programu. Opis i omawianie zawartych w niem reprodukcyj dałyby uczniowi podstawowe elementy wiedzy o dziele sztuki, dobór ich zaś pewien, coprawda ogólny i ułamkowy, ale wystarczający obraz historji sztuki[1]).

4. Podnieślibyśmy znacznie poziom kultury estetycznej w szerokich masach społeczeństwa, a w związku z tem niechybnie wzrost zainteresowania sprawami sztuki, co byłoby z punktu widzenia szkoły niejako uboczną ale może najważniejszą korzyścią, wynikającą z realizacji przedstawionego projektu.

Widzimy więc, że korzyści, wynikające z wydania projektowanego albumu, mogłyby być wcale znaczne. Dotyczą one tak nauczyciela, jak i ucznia, a wreszcie całego społeczeństwa. Z tych też względów stworzenie albumu uważam za sprawę równie ważną, jak pilną. Miejmy nadzieję, że Ministerstwo W. R. i O. P., które tyle trudu i świadomego wysiłku poświęciło stworzeniu nowego programu i jego pełnej realizacji, i tą sprawą się zainteresuje i rozwiąże ją ku pożytkowi nowej szkoły polskiej.

Eustachy Wasilkowski.

Ilustracja w nauczaniu języka polskiego.

Motto: ,,Szkołę muszą budować i tworzyć ludzie, których sztuka obchodzi, więcej, dla których sztuka jest potrzebą życia".

Sprawa ilustracji czytanek dla szkół średnich nie ma dotychczas wyraźnego oblicza. Jedni autorzy nie ilustrowali czytanek wogóle, (np. Galle H. *Wypisy polskie na kl.*: IV i V... 1922 r. Bogucka i Niewiadomska: *Wypisy polskie na kl.*: II i III..., i t. p.), inni (Reiter M.: *Czytania polskie,* tom I, II, III. 1930 r., Wóycicki K.: *Życie polskie,* Wypisy polskie na kl. IV, Tync i Gołąbek: *Czytanki polskie na kl.*: I, II, III, 1931... i t. p.) powoływali do ilustrowania czytanek ,,artystów", mniej lub więcej znanych; prócz tego umieścili w swoich czytankach reprodukcje dzieł kilku malarzy, przeważnie Matejki, Grottgera, J. Kossaka, oraz innych. Pewien postęp daje się zauważyć w czytankach Balickiego i Maykowskiego: *Kraj lat dziecinnych, Będziem Polakami, Miej serce, Mówią wieki.* 1931. Jest to pierwszy i ostatni stopień postępu dydaktycznego.

[1]) W związku z tem należy również pomyśleć o wydaniu podręcznika dla nauczyciela, który ułatwiłby mu korzystanie z albumu. Podręcznik taki uczyłby go patrzenia na dzieło sztuki, zawierałby potrzebne wiadomości z jej historji oraz uwzględniałby metodykę opisu dzieła sztuki, zależnie od wieku i poziomu uczniów.

Gdyby chodziło wogóle o zagadnienie ilustrowania czytanek dla szkół średnich w nowem gimnazjum, to zaznaczają się tu wyraźnie dwie metody.

Autorzy czytanki *Mówią wieki* dla kl. I i II powołali do ilustrowania dwóch artystów: Matusiaka i Bartłomiejczyka. Prócz tego wypełnili czytanki innym materjałem. Gaertner i Łempicki oraz Bielak i Bystroń ograniczyli się do materjału, zebranego dzięki własnym siłom. Metoda pierwsza wydaje mi się o tyle łatwiejszą, że pozbawia autorów znaczniejszego trudu w poszukiwaniu materjału; z drugiej strony zmusza do przyjęcia tego, co sporządzi ilustrator.

Uważam, że obie metody mają pewne braki i zalety. Czytanki Balickiego i Maykowskiego mają ten plus, że są nieco żywsze, wyglądają czasem bardzo bogato, uczeń posiada dużo stosunkowo ilustracyj, na czele cyklów widnieją tytułowe karty, pod tekstem często winietki, zakończenia i t. p. Wprowadza to jednak pewną dysharmonję, jeżeli idzie o resztę reprodukcyj.

Czytanki dla nowego gimnazjum posiadają bardzo ciekawy dobór materjału, wprowadzający ucznia w sferę uniesień etycznych, moralnych, państwowych i estetycznych. Musimy dbać o tę równoległość między treścią czytanki i ilustracją, względnie reprodukcją. Z tych względów wypełniania czytanki ilustracjami nie uważam za wskazane. Mamy przecież ujawnić młodzieży najwyższe wartości naszej kultury i obcej. Sześćdziesiąt kilka rysunków przytłacza ciekawe bardzo reprodukcje. Gubi się w powodzi piórkowych koncepcyj piękny *Dawid*, *Lisowczyk*, sam Rembrandt wreszcie. Idzie tu jednak nie o to, by był obrazek, lecz o stworzenie atmosfery ilustracyjnej, równoległej do wartości ideowej czytanki, do wartości bardzo wysokiej. Dobre obrazy są równocześnie piękne i takie tylko mogą reprezentować dorobek polskiej kultury estetycznej. — Drugi dział to reprodukcje dzieł rzeźbiarzy i malarzy polskich. Jeżeli idzie o rzeźbę, to reprezentuje ją właściwie tylko Wit Stwosz. Trudno zatrzymywać się dłużej na reprodukcji rzeźby Madeyskiego w podręczniku Bystronia i Bielaka. W czytance dla kl. II mamy cztery prace Wita Stwosza. Pomysł wydaje mi się szczęśliwy nietylko ze względu na czterystolecie i na słuszną zresztą propagandę twórczości Stwosza, ale i z uwagi na ścisłość korelacyjną, jaka zachodzi między treścią czytanki a reprodukcją rzeźby. Dwie prace Zofji Stryjeńskiej *(Wianki* i *Swarożyc)* są dobrane odpowiednio. Pomijam tu wartość malarską tych prac; jeżeli jednak idzie o aktualizację odległego tematu, to spełniają one swoją rolę w zupełności. Nie mogę się natomiast zgodzić z pomysłem wprowadzenia do czytanki szkicu Wyspiańskiego p. t. *Dekoracja do legendy*. Młodzież nie pojmuje wartości tej reprodukcji. Trzeba już dużej znajomości Wyspiańskiego, by zrozumieć jego pomysł twórczy, zwłaszcza, że była to twórczość o charakterze syntetycznym. Należałoby się w tym wypadku

liczyć z możliwościami rozwoju młodzieży. Żałować tylko należy, że w czytankach nie znalazły się inne prace Wyspiańskiego. Sposobność taka jest możliwa. Reprodukcje prac Sichulskiego *(Hejnał)*, Stachiewicza *(Quo vadis)*, Chmielowskiego *(Zwiastowanie)*, Grottgera *(W puszczy)*, Lewickiego *(Wymarsz wojsk Czarnieckiego, Pan Pasek)*, „Szlegla" *(Wesele w Jaworowie)*, oraz inne korelują z treścią czytanek. Pomysł wprowadzenia do jednej z czytanek *Kościółka wiejskiego* robi bardzo dodatnie wrażenie. Józef Szermentowski jest naogół artystą mało znanym, niemniej jednak wybitnym, a jego prace mogą dostarczyć młodzieży wielu wzruszeń natury estetycznej. To samo można powiedzieć o *Śmierci Podbipięty* J. Kossaka. Reprodukcja o dużych wartościach estetycznych i wychowawczych. Chełmońskiego *Wiosna* i *Jesień* może ilustrować urywki z dzieł Reja. Reprodukcje dzieł Matejki nadają się do utworów, chociażby z tych względów, że twórczość Matejki była raczej anegdotą literacką (historyczną) niż malarstwem. Powinniśmy się jednak liczyć z wyborem. Z wielu reprodukcyj można bez szkody zrezygnować, a pokazać młodzieży nieznane, zwłaszcza, że są odpowiedniejsze. Powtarzanie fragmentów *Kazania Skargi* w kilku czytankach jest wynikiem braku korelacji. Ciągłe reprodukowanie dzieł Matejki prowadzi do przekonania, że nasze malarstwo to Matejko, Grottger i Wojciech Kossak. Nie żałowałbym zupełnie, gdybyśmy nie naruszali niepotrzebnie Rapackiego z jego *Dębem* i Gawińskiego z *Obławnikami w puszczy*. Ten cały szereg malarzy polskich zamyka Malczewski z *Opłatkiem na Syberji*. Razem mamy szesnastu malarzy i dwadzieścia pięć prac. — Fotografje zabytków kultury materjalnej. Do tego działu zaliczyć można cały szereg przedmiotów codziennego użytku. Sądzę, że ten dział ilustracyj możnaby przenieść do podręcznika historji lub do działu pomocy naukowych (np. sztylet, wisiorek, infuła, orzeł i t. p.). Reprodukcje dzieł artystów obcych. Z całą satysfakcją przyjmujemy zapewne wszyscy fakt wprowadzenia do czytanek najpiękniejszych zabytków sztuki klasycznej. Piękna *Głowa* Praksytelesa w czytance dla klasy II jest jakgdyby echem założeń ideologicznych czytanki dla klasy I Młodzież nietylko zachwyca się dziełami Fidjasza, postacią Leonidasa, więcej, rozumie je i pojmuje, dostrzegając w nich słusznie syntezę piękna starożytnego. Wystarczy wymienić chociażby Menelausa dźwigającego zwłoki Patrokla, Atenę i t. p. Reprodukcje te spełniają w bardzo wysokim stopniu swoją rolę nietylko pod względem estetycznym, ale i wychowawczym. To samo dałoby się powiedzieć o pięknym *Mojżeszu* Michała Anioła czy o *Dawidzie*. Resztę ilustracyj stanowią obrazki dziejów świata starożytnego. Z zestawienia widać, że przeważają reprodukcje z okresu kultury greckiej. W czytance Gaertnera i Łempickiego jest ich dwadzieścia. Są one często słabo wykonane, robią wrażenie

zamazanych, co utrudnia orjentację uczniów. Wiele z tych ilustracyj przerasta możliwości psychiczne młodzieży. Trudno sobie wyobrazić, by uczeń pojął piękno *Ucieczki Odysseusza z jaskini*. Młodzież, jak się przekonałem, słabo reaguje na ten rodzaj reprodukcyj. Możnaby je w wielu wypadkach zastąpić innemi. Niektóre budzą pewne wątpliwości, jeżeli idzie o wpływ wychowawczy. Poza tem format ich jest za mały. Giną one często w tekście, nie wywołując należytego skutku. Na uwagę zasługuje jeszcze jeden fakt. W czytance *Nowy faraon obejmuje rządy* mamy aż pięć ilustracyj. Przeciążono jedno opowiadanie, podobnie jak urywek *Quo vadis*? Sprawa przedstawia się o tyle gorzej, że dwie ilustracje wyraźnie się kłócą. Do ujemnej strony zaliczyć należy brak proporcji w rozkładzie ilustracyj. Okres kultury greckiej zilustrowano dwudziestoma obrazkami czyli dziesięć razy więcej niż w cyklu „Piękni i dobrzy". Młodzież zwróciła także uwagę na brak korelacji w zakresie terminologji. W czytance Gaertnera i Łempickiego statek fenicki jest statkiem handlowym, w podręczniku historji statkiem wojennym. Powtarzamy się niepotrzebnie, ponadto w sposób błędny. Wynika to z braku korelacji materjału ilustracyjnego w zakresie poszczególnych przedmiotów. Rafaelowska *Madonna ze szczygiełkiem*, Holbeina *Sokolnik*, dwie reprodukcje dzieł Rembrandta wnoszą duże wartości estetyczne, równoległe do treści zawartej w czytance. Postęp jest chociażby w tem, że doniedawna autorzy pokazywali uczniom piórkową kopję *Lisowczyka*. — Sztychami, pochodzącemi z wieku XVI, XVII i XVIII posługiwali się autorzy czytanki dla klasy II. Mamy tu sejmik polski, Toruń, typy Ormian, Wawel XVI wieku i t. p.

Możnaby w tym wypadku przeprowadzić pewną zmianę. Te z nich, które mają wyraźne zabarwienie historyczne, przenieść do podręcznika historji, inne zastąpić artystycznemi fotografjami. Niektóre z nich nadają się raczej do encyklopedji niż do czytanki. — Fotografja artystyczna znalazła już dziś pełne uznanie. Współzawodniczy ona z malarstwem (a nawet wyprzedza je — współczesne kino) w podejściu do rozwiązań, szukając walorów skończonych. W czytankach znajdujemy wprawdzie liczne fotografje, lecz brak im często istotnych wartości, zwłaszcza w zakresie wykonania technicznego. W książce Bielaka i Bystronia jest kilkadziesiąt fotografij, lecz są one tak popularne, że reprodukowanie ich wydaje się zbyteczne. Inni autorzy ograniczyli się pod tym względem do minimalnej ilości. Tak np. w czytance Balickiego i Maykowskiego znajdujemy tylko trzy fotografje. — Gaertner i Łempicki poraz pierwszy wprowadzają fotografje z dziejów legjonów polskich lub portret Marszałka. Zdaje się, że nigdzie niema takiej okazji jak w tym wypadku, by zilustrować czytankę obrazami legjonistów. Obók utworów Mączki dadzą się umieścić prace malarzy-legjonistów. Nie spożytkowano także, jeżeli idzie o współczesne środki pomocy naukowej, fotografji o zabarwieniu scenograficznem. Żało-

wać należy, że niema w czytankach bardzo wartościowych zdjęć Bułhaka, Kardasia, Sheyballa oraz innych artystów-fotografów. Minjatury zajmują w czytankach skromne miejsce. Ilustracja jest rzeczą niezbędną w czytance, ale strzec się trzeba przesady. Zbyteczne więc są najrozmaitsze ornamenty, umieszczone pod tekstem czytanki, tem bardziej, że powtarzają się one niepotrzebnie po kilkanaście razy, czasami nawet na czele poszczególnych cyklów (np. ,,Polskim szlakiem"). Z drugiej strony nie zgadzają się one z treścią czytanki. Są to pomysły dekoracyjne, które zaliczam do działu ósmego. Sprzeciwiłbym się także stanowczo wszystkim pomysłom, zawartym w treści kart tytułowych; np. ,,Krzyż i miecz". Niemałą rolę odgrywa w czytance szata zewnętrzna. Oprawa naszych czytanek jest dość skromna. Graficzne rozwiązanie przedstawia się najlepiej w czytance Gaertnera i Łempickiego dla kl. I.

Dla poparcia swoich tez przytoczę kilka możliwości: Rysunki Matusiaka do uczty Wierzynka można zastąpić reprodukcją obrazu Matejki tej samej treści. Fragment krużganków wawelskich (Czytanka dla kl. II, str. 212) fotografjami Bułhaka o bardzo dużej wartości ilustracyjnej. Dzięki fotografji o charakterze scenograficznym (Wincenty Drabik: dekoracje do *Dziadów)* zaktualizować czytankę *W dzień dziadów* Adolfa Dygasińskiego. Musimy się przecieć liczyć z tem, że inaczej reaguje na tę czytankę młodzież z Katowic, inaczej uczeń zżyty z ludem (Kresy wschodnie). Zdaje mi się, że ilustracja w pierwszym wypadku jest niezbędna dla zrozumienia zjawiska etnograficznego, ujętego w cyklu ,,Rok słowiański". Gdyby chodziło o wprowadzenie ucznia w ducha średniowiecza, ileż znowu ciekawego materjału znajdziemy chociażby w literaturze Chmielowskiego, tom I. Mamy pod tym względem niewyczerpane możliwości. Rysunek ilustratora na stronie 75 (czytanka dla kl. II) nie zastąpi tak bardzo ciekawego materjału, jakim są reprodukcje zabytków naszego piśmiennictwa. (barwne inicjały, fotografje książek, barwny druk, drzeworyty i t. p.). Z doświadczenia wiem, że *Zbój Madej* Pruszkowskiego spełnia swoją rolę jako ilustracja znacznie lepiej niż rysunek nad opowiadaniem Lewika. Jaki wreszcie bogaty materjał przedstawiają prace Pankiewicza. Michałowskiego, Kotsisa, Rodakowskiego, Gierymskiego, Skoczylasa, Wyczółkowskiego oraz innych wybitnych twórców-plastyków. Wszystko to jednak kraj nieznany. Możliwości ilustrowania czytanki są tak bogate, że do każdego opowiadania dobrałem po kilka lub po kilkanaście reprodukcyj. Jedne dadzą się umieścić w czytankach, inne mogą się znaleźć w spisie pomocy naukowych. Takie rozwiązanie sprawy przyczyniłoby się do zapoznania uczniów z nazwiskami i dziełami wybitnych malarzy, rzeźbiarzy i grafików.

Wyłania się zapytanie, jaką rolę może spełnić ilustracja w nauczaniu języka polskiego. W sprawie tej mówi *Program* na stronie 5: ,,W związku z lekturą oglądanie i omawianie ilustracyj, odtwarzających sceny życia, postaci, stroje, sprzęty i t. p., oraz dzieła sztuki z epok, uwzględnionych w wypisach". ,,Przy omawianiu dzieł sztuki należy ograniczyć się do rozpatrywania ich zawartości treściowej i ideowej". Jeżeli zajrzymy do programu rysunków, to tu też nie znajdziemy należytego wyjaśnienia, jakie to mają być dzieła sztuki. Sprawę tę pozostawiono samodzielności nauczyciela i jego poglądom na zagadnienie ilustracji przy nauczaniu. Jest jeszcze inna uwaga: ,,Przy nadarzającej się sposobności należy zwiedzać również wystawy dzieł sztuki plastycznej. W zakresie oglądania obrazów należy w miarę możności uwzględniać dzieła lub reprodukcje dzieł naszych największych (!) mistrzów, jak: Grottger, Matejko, Kossak, Wyspiański, Chełmoński, Wyczółkowski, w dziale rzeźby W. Stwosz, Dunikowski i inni. Ze względu na szczupły wymiar godzin musi nauczyciel ograniczyć się do zaznajomienia uczniów z najcenniejszemi przedmiotami". Z uwag tych wynika, że poleca się w związku z lekturą oglądanie ilustracyj, odtwarzających sceny życia i t. p.

Chodzi tu o dwie kwestje. Jedną byłaby sprawa budzenia uczuć estetycznych, drugą zastosowanie ilustracyj jako środka pomocy naukowej przy nauczaniu języka polskiego. Z założeń tych wynika, że na barki nauczyciela języka polskiego spada współpraca w wychowaniu estetycznem młodzieży. Ogólnikowe jednak określenie może się łatwo stać powodem szerokiej swobody ze strony nauczyciela ze szkodą dla dzieł sztuki i wychowania estetycznego. Musimy się liczyć z tem, że uczeń w nowem gimnazjum zamyka już całokształt swego wykształcenia. W zakresie więc wychowania estetycznego posiądzie wiadomość, że był Grottger, Matejko, Kossak (!). Jeżeli idzie o miarę możności w oglądaniu dzieł, to mogą sobie na to pozwolić tylko szkoły w większych miastach.

Sprawa ta przedstawia się jednak bardzo przykro. Słyszałem niejednokrotnie, jak nauczyciele rysunków lub inni chętni wychowawcy opowiadali uczniom niestworzone historje o malarstwie, niszcząc raz na zawsze szczere podejście ucznia do zagadnień bardzo trudnych. W takim wypadku powinniśmy się zwrócić do osób kompetentnych lub do odpowiednich instytucyj, albo poprzestać tylko na oglądaniu bez komentarzy. W mniejszych miastach szkoła musi się ograniczyć z braku muzeów i wystaw do reprodukcyj. Prowincja, oderwana od tej gałęzi życia, wyrządza sztuce polskiej niedźwiedzią przysługę. Jak zmora tułają się wciąż jeszcze różne widokówki, wycinanki, naklejanki, kopje uczniowskie przeważnie z dzieł Matejki. Pod płaszczykiem malarstwa patrjotycznego wypuszcza się na rynek szkolny wszystkie ,,cudy nad Wisłą", które wprost godzą w nasze najsub-

telniejsze uczucia natury państwowej. Słowem powódź tandety. Tymczasem budzącą się fantazję ucznia należałoby otoczyć szczególną opieką; przemawia to za należytym doborem materjału ilustracyjnego.

Sprawa ilustracji jako pomocy naukowej jest ściśle związana z nauczaniem poglądowem. Jeżeli idzie o nauczanie przyrody i geografji, to posiadamy bardzo duży i uporządkowany materjał ilustracyjny. Przy nauczaniu języka polskiego zauważyć się daje poważny brak. Gdybyśmy mieli odpowiednie ilustracje, wystarczyłoby tylko wywiesić w klasie tablicę-obraz, która najlepiej wyjaśni nieznane zjawisko. Przemawiałoby to za stworzeniem odpowiednich tablic, wykonanych ściśle według fachowych wskazówek. Tłumaczenie spraw nieznanych możnaby w ten sposób ułatwić, bez zbytecznych i mylnych czasem informacyj. W tym dziale pomocy naukowych możnaby umieścić reprodukcję zabytków architektury, strojów, sprzętów codziennego użytku, książek, zbroi z różnych epok i t. d. Obok tablic do dziejów kultury należy dobrać reprodukcje dzieł najwybitniejszych malarzy polskich względnie obcych. Inaczej będzie uczeń patrzył na zbroję średniowiecznego rycerza jako na zabytek kultury materjalnej, inaczej, gdy tę zbroję zobaczy na żywem zjawisku estetycznem.

Może wreszcie ilustracja jako atlas do dziejów kultury być pomocą do ćwiczeń w mówieniu, opisie i do ćwiczeń słownikowych. Przez zwiedzanie wystaw i oglądanie dzieł sztuki wzbudzimy narastanie nowych wartości intelektualnych i emocjonalnych.

Dr. Janina Dalbor-Żlabowa.

Jak prowadziłam naukę o wyrazach staropolskich w gimnazjum nowego typu?

Zanim przedstawię swój program pracy nad językiem staropolskim w nowem gimnazjum, pragnę kilka słów poświęcić wypisom.

Jest rzeczą zrozumiałą, że autorzy ich kierowali się w doborze wyjątków z lit. staropol. własnym celem, t. zn. starali się wybrać ustępy przystępne pod względem treści dla młodzieży tego wieku, a przedewszystkiem dostarczające jak najwięcej materjału zbliżającego odległą epokę — i pod tym względem wywiązali się z zadania nadzwyczajnie. Nie mogli dobierać wyjątków, które dostarczyłyby ciekawego materjału językowego. Musimy poprzestać na tem, ewentualnie uciec się o pomoc do wyjątków, zawartych w podręcznikach języka polskiego. Trudno tylko zrozumieć, dlaczego utrudnili nam pracę w dziedzinie języka przez niekonsekwentne modernizowanie języka staropol. Jest rzeczą naturalną, że pisownia stara została odrzucona i wyjątki mamy podane w ortografji dzisiejszej. Ale dlaczego niektóre formy — wcale nie budzące trudności — zostały zmodernizowane,

gdy znacznie trudniejsze pozostawiono? Dlaczego u jednego pisarza je pozostawiono, a u innego zmieniono? Dlaczego niekiedy obok siebie znajdują się dwie formy różne: dawne i dzisiejsze? Czyżby omyłka drukarska? Ale należało ją jak najśpieszniej poprawić, bo jeżeli mamy oprzeć się na obserwacji młodzieży i pozwolić jej dochodzić do wyników, to nie należy dopuścić do zejścia jej na manowce!

Oto przykłady z czytanki Balickiego i Maykowskiego:

W *Legendzie o św. Aleksym* na miejscu *dwor* i *rycerzow* mamy *dwór* i *rycerzów.* Dlaczego? Objaśnienie — w najprymitywniejszej formie — wymowy *ó* jako dźwięku zbliżonego do *o* w dawnej polszczyźnie dałoby wiele młodzieży. Wyjaśniłoby nieuzasadnioną według niej zasadę pisania *ó* w wypadkach, w których nie można stwierdzić pochodzenia od *o.* Potem przy stwierdzeniu na materjale 16 w. pochylenia *e* można tę rzecz przypomnieć i zjawisko uogólnić — zjawisko, z którem młodzież styka się jeszcze dziś.

W wyjątkach z Reja zmodernizowano przemiłą formę *po sadkoch, po ogródkoch* — dlaczego? Czy sprawia ona większe trudności, niż zachowane u tegoż Reja forma *ty dzieweczki*, czy znacznie trudniejsze w klasie, w której nie mówiło się o czasowniku, forma *wołałbych, musiałbych.*

Gorzej jeszcze, że zachowano u Reja *pirszy, świrz*, a u Kochanowskiego mamy *szczere pustki.* Tu już doprowadzamy młodzież do fałszywych spostrzeżeń, każąc jej stwierdzać, że u Reja grupa-*ir* się zachowała, u Kochan. już przeszła w-*er.* To samo jest z narzędn. zaimków i przymiot. — *em, -ym*, które bez uzasadnienia raz zostały zachowane w dawnej formie, a raz zmienione.

* * *

Program pracy nad jęz. staropol. postaram się ująć w kilka zasadniczych punktów:

1. Należy się oprzeć na materjale jęz. staropol. zawartym w wyjątkach z dzieł dawnej literatury, a umieszczonych w czytance polskiej. Nie należy poza ten materjał wychodzić, uciekając się jedynie do porównań z dzisiejszym językiem mówionym, językiem gwarowym i to tylko znanym dla danego zespołu uczniów; niekiedy z jęz. literackim dzisiejszych pisarzy, o ile celowo archaizują, ale tylko dla zwrócenia uwagi młodzieży na użycie jęz. staropol. jako środka artystycznego. Należy omówić tylko te zjawiska jęz., z któremi młodzież się zetknie przy czytaniu tych pisarzy, nie uzupełniać przykładami skądinąd zaczerpniętemi.

2. Celem tych lekcyj powinno być wzbudzenie zrozumienia u młodzieży żywotności języka, przejawiającej się w jego ciągłym rozwoju i wyrabianie wrażliwości jej na różnice języka dawnego, a dzisiejszego. To też trzeba nauczyć młodzież obserwacji zjawisk jęz. tak, by sama chwytała te różnice i umiała je określić.

3. By młodzież mogła stwierdzić ewolucję języka, uchwycić jego fazy rozwojowe, dojść do przekonania, że im dalej sięgnie w przeszłość, tem większą ujrzy różnicę między jęz. dawnym a nowym, nie można poprzestać na obserwacji, ale należy uciec się do gromadzenia i grupowania materjału. To gromadzenie i grupowanie powinna wykonywać sama młodzież i ona też powinna przy naszej nieznacznej pomocy dochodzić do wyników.

4. Grupowanie materjału można przeprowadzić, dzieląc go na 2 grupy lub na 4, jak podaje program, na 3 w myśl prof. Klem., na 6 według prof. Gaertnera.

5. Próba dochodzenia do wyników powinna się odbywać po analizie jęz. danej epoki, o ile wyjątki z dzieł dają odpowiedni materjał, a wynik będzie zależny jedynie od tegoż materjału.

A oto, jak wyglądała praca prowadzona w myśl tych zasad. Rozdzieliłam ją na 3 etapy:

1. pracę nad jęz. średniow. na podstawie *Bogurodzicy* i *Legendy o św. Aleksym,*
2. praca nad jęz. XVI w. na podstawie wyjątków z dzieł Reja, Kochanowskiego, Górnickiego i ewentualnie Skargi,
3. nad jęz. XVII w. na podstawie wyjątków z Potockiego i Paska.

Z tych 3 działów najwięcej czasu postanowiłam poświęcić jęz. XVI. w. nietylko z powodu obfitości materjału językowego tej epoki w czytance, ale dlatego, że jest to etap środkowy pracy. Praca nad jęz. średn. ma charakter przygotowawczy: na tym materjale uczyłam obserwować i zbierać, poprzestając na stwierdzeniu różnicy między jęz. dawnym a dzisiejszym. Dopiero przy jęz. 16 w. kazałam młodzieży samej grupować materjał i przy mojej pomocy dochodzić do wyników, by przy 17 w. pozostawić jej zupełną samodzielność w opracowaniu. Tam rolą moją było tylko stwierdzenie, czy wyniki są maksymalne czy minimalne.

Pierwsze zetknięcie młodzieży z jęz. staropol. na tekście *Bogurodzicy* nie jest zbyt szczęśliwe. Prastara ta pieśń, mająca dla młodzieży, pozostającej w tym czasie pod urokiem średniowiecza, szczególny czar, trudna już przez to samo, że jest wierszowana i stroficzna — nie nadaje się, zwłaszcza na początek — do analizy jęz. Ale ponieważ program nie wskazuje nam nic innego, musimy się na tem oprzeć.

Po uchwyceniu głównej treści tej pieśni przeszłam do najzwyczajniejszego przekładania jej na jęz. dzisiejszy i w miarę przekładania zapisywałam wyrazy staropol. na tablicy tak, by stworzyły grupy według rodzaju zmian. Oczywiście, że zatrzymywałyśmy się dłużej przy wyrazach trudniejszych, objaśniając je dokładniej. Potem kazałam uczennicom przyjrzeć się dokładnie grupom zapisanych wyrazów i zastanowić się, czy mają one coś wspólnego. Bez większych trudności uczennice wyjaśniły, że wyrazy zapisane w pierwszej kolumnie są dziś nieużywane, w drugiej mają inne brzmienie,

w trzeciej inną odmianę. Nie chcąc psuć wartości pieśni, poprzestałam na tym wyniku i na następnej lekcji wróciłam do strony literackiej utworu.

Legenda o św. Aleksym nadaje się lepiej do tego rodzaju rozważań — rymy kalwaryjskie i tak nie mają wiele do stracenia, a podniosłą treść utworu przeżywa młodzież raczej przy pomocy streszczenia współczesnego, niż tego krótkiego wyjątku z oryginału. Przy tym tekście można się dłużej zatrzymać, zwrócić młodzieży baczną uwagę na różnice jęz., dawać jej w domu zebrać samej materjał i w szkole pod kierownictwem kazać jej przydzielać do wyżej wymienionych grup. Tu i ówdzie można nawet zastanowić się, na czem polega różnica w stosunku do jęz. współczesnego. To wystarcza. Poważniejsza praca czeka młodzież przy opracowaniu jęz. XVI. w.

Po zaznajomieniu się z wyjątkami z *Żywota* Reja na lekcjach lektury i po wypisaniu przez nie w domu wyrazów staropol. przystąpiłyśmy do opracowywania języka Reja. W czasie pracy cichej uczennice przydzielały wyrazy do dawnych 3 grup i miały osobno wypisać te, które sprawiają im trudności w przydziale. Skontrolowałyśmy te trzy grupy i poprawiły w kilku wypadkach, potem przyszła kolej na wyrazy, wzięte poza nawias. Okazało się, że trzeba dla nich utworzyć 2 nowe grupy, bo trudno przecież uważać za wyraz, który wyszedł z użycia, *ona* w znaczeniu *ta* lub też wyraz *najdziesz*, skoro dziś mówimy *znajdziesz*. Tak została powołana do życia grupa wyrazów, które zmieniły znaczenie, i grupa wyrazów, różniących się budową słowotwórczą.

W dalszym ciągu zaznajamiania się z wyjątkami utworów Reja, Kochanowskiego i Górnickiego uczennice same grupowały materjał i ja tylko od czasu do czasu na lekcjach lektury kontrolowałam ich pracę. Tak powstały słowniczki na 5 działów podzielone:

1. Wyrazy, które wyszły z użycia.
2. Wyrazy, które zmieniły znaczenie.
3. Wyrazy, które zmieniły brzmienie.
4. Wyrazy, które zmieniły budowę słowotwórczą.
5. Wyrazy, które zmieniły odmianę.

Gdy już materjał językowy był gotowy, przystąpiłyśmy do ujęcia wyników obserwacji jęz. XVI. w., a więc do tej syntezy, o której wspominałam z okazji podręcznika. Każdej z grup poświęciłam jedną lekcję.

Grupa pierwsza — wyrazów, które wyszły z użycia, została w całości opracowana na lekcji. Zadałam dziewczynkom następujące pytania:

1. Jaka jest ilość wyrazów zamarłych w stosunku do objętości tekstu w *Bogur.* i *Leg. o św. Aleksym* a w utworach XVI w.?
2. Czy jest dużo wyrazów, które są nam dziś zupełnie obce i z któremi nigdzie się nie spotykamy?
3. Skąd znacie znaczną część tych wyrazów?

Po wyczerpaniu dyskusji nad temi pytaniami zredagowałyśmy wspólnie wynik, który brzmi następująco:

„Język XVI w. jest nam znacznie bliższy, niż jęz. średniowieczny. Zawiera stosunkowo znacznie mniej wyrazów zamarłych, a i te nie są dla nas niezrozumiałe. Zanikły zupełnie wyrazy, oznaczające przedmioty, obrzędy lub tytuły, które wyszły z użycia np. *złotogłów, cenar. graf*. Wiele z nich przechował do dziś lud wiejski, jako element najbardziej konserwatywny, np. *wszakoż, sromać się, frasować się*. Niektóre zachowały się w formie przeżytkowej, a więc w zwrotach np. *zaliczyć w poczet, siak i owak, dobry trunek na frasunek, odpłacić pięknem za nadobne*. Z innemi spotykamy się w dawnych pieśniach, modlitwach, ewangelji.

Niektórzy pisarze wskrzeszają zamarłe wyrazy w tych utworach jako t. zw. archaizmy.

Praca nad drugą grupą została przygotowana przez ćwiczenie domowe: uczennice wynotowały zwroty, w których występują wyrazy o innem znaczeniu od dzisiejszego, i miały je zastąpić wyrazem współczesnym, a obok użyć wyrazu z tekstu w zdaniu w dzisiejszem znaczeniu.

Wyjaśnię to lepiej na przykładzie:

Zwrot z Kochanowskiego: *nad nie przystojniejszej ofiary nie mamy*. Po lewej stronie piszą *godniejszej ofiary*, po prawej *przystojna osóbka*.

Porównanie tych obu znaczeń doprowadziło do stwierdzenia rodzaju zmiany znaczenia. Niestety nie można było na tym poziomie wprowadzić terminu „zwężenie i rozszerzenie zakresu znaczenia", choć samo zjawisko uczennice uchwyciły, ale należało poprzestać na mniej ścisłem sformułowaniu. Wyniki, zanotowane przez klasę, podaję dosłownie:

„Wiele wyrazów staropol. przeszło do dzisiejszego języka w innem znaczeniu. Niektóre z nich zacieśniły je np. *jatka* oznaczała dawniej kram wogóle, dziś tylko sklep z mięsem, *krzywy* oznaczał ułomnego zarówno fizycznie jak duchowo, dziś tylko kalekę, *przystojność* wysoką wartość, dziś tylko urodę. Inne rozszerzyły swoje znaczenie np. *plemię* w staropol. oznaczało potomstwo, dziś cały szczep. Spotykamy się też ze zjawiskiem pogorszenia znaczenia np. *dziewka*, dawniej oznaczało młodą dziewczynę, dziś jest przezwiskiem.

Niektóre wyrazy zmieniły znaczenie na wprost przeciwne, np. *prawie* dawniej oznaczało z u p e ł n i e, dziś odwrotnie — n i e z u p e ł n i e".

Grupa trzecia i czwarta została oznaczona metodą pracy cichej. Uczennice grupowały wyrazy o zmienionem brzmieniu czy budowie słowotwórczej w grupy zbliżone pod względem różnicy w stosunku do jęz. dzisiejszego. W grupie trzeciej zauważyliśmy przejście samogłoski lub spółgłoski w inną, pojawienie się nowej głoski lub jej zniknięcie.

Baczniejszą uwagę zwróciłyśmy na formy *sirp, syt, zwirz*, ponieważ uczennice dziś stykają się z taką wymową. W grupie czwartej doszłyśmy

do wniosku, że język dzisiejszy używa więcej przyrostków i przedrostków, w dawnym mamy często formy prostsze np. *wyknąć, przedawać*. Uwzględniłyśmy też w rozważaniach różnice znaczeń przedrostków i przyrostków.

W grupie piątej, wyrazów różniących się odmianą, przyjrzałyśmy się różnicy końcówek dawniej a dziś według poszczególnych części mowy. Materjał nie był tak obfity, by można było pewne zjawiska uogólnić.

Lekcja ostatnia z jęz. XVI w. ma być sprawdzeniem, o ile uczennice przyswoiły sobie pewne przejawy jęz. staropol., o ile wzbogaciły swą wiedzę o jęz. dzisiejszym przez porównanie z dawnym. Mają to wykazać w dwojaki sposób: w zadaniu dowomem, którego czytanie i ewentualna ocena przez klasę będzie stanowić 1—ą część lekcji, oraz w omówieniu planu słownika staropol. w 2 części lekcji. Temat zadania brzmi: *Przedstawić obrazek z życia Reja lub Kochanowskiego*, posługując się poznanemi w lekturze wyrazami staropol. Uprawialiśmy oddawna podobne rzeczy w kl. VI — dawaliśmy zadanie tyczące się pisarza dawnej epoki — zazwyczaj Reja — i polecaliśmy użyć w niem wyrazów staropol. Tematy takie, jak *Rej na meczu dzisiejszym czy na wystawie krajowej w Poznaniu* uchodziły za miłe zakończenie lektury staropol. Tkwiły w nich 2 błędy: młodzież była zmuszona oderwać pisarza od jego epoki, a więc od podłoża, z którem w pamięci młodzieży powinien być ściśle związany, a to przeniesienie go w nasze czasy nie pozwalało na rozwinięcie dawnego słownictwa, a zmuszało do użycia wielu wyrazów z jakiejś nieznanej tamtej epoce dziedziny. Starałam się obu tych błędów uniknąć: poleciłam pozostawić autora w jego epoce i skłonić klasę do przemyślenia, w jakiem otoczeniu i w związku z jakiemi zjawiskami najpełniej zarysuje się jego osobowość.

Drugi cel — dla nas na dzisiaj ważniejszy — to danie możności zużytkowania tych wyrazów, z któremi młodzież przy lekturze tych pisarzy się stykała. Sądzę, że po kilku lekcjach obracania się wśród wyrazów jedynie dobrze jest wrócić na teren zdania. Spostrzeżenia klasy powinny pójść w dwu kierunkach:

1. czy postać pisarza występuje na właściwem tle i we właściwem oświetleniu,
2. czy zostały użyte znane nam wyrazy staropol. i czy we właściwem znaczeniu i formie.

Projekt słownika staropol., opartego wyłącznie na wyjątkach z lektury szkolnej pisarzy staropol., jest według mnie projektem realnym, wykonalnym i pożytecznym. Ma on dać młodzieży możność zupełnie samodzielnej pracy nad układaniem i komentowaniem tego materjału, który obserwowała przez szereg lekcyj i ma być ukoronowaniem jej wysiłków przy końcu jej nauki gimn., ponieważ mam zamiar tę pracę kontynuować aż do XVIII w.

Dyskusja nad ułożeniem jego ma uświadomić młodzieży kilka zjawisk, których przy pracy nad poszczególnemi grupami nie można było

przeprowadzić — przedewszystkiem stosunek wzajemny tych grup. Poza tem ma sprawdzić jej orjentację w przepracowanym materjale. Uczennice otrzymały następujące sprawy do rozważenia jako tematy do dyskusji:

1. Czem będzie się różnić nowy słownik od dotychczasowych naszych słowniczków.
2. Czy wszystkie grupy wejdą w jego skład?
3. Czy każdą z dawnych grup zaopatrzymy w te same objaśnienia?
4. Jaki jest cel ułożenia go? Czy same będziemy z niego korzystać? Kto jeszcze mógłby się nim posłużyć?
5. Jak zabierzemy się do pracy?

Badanie języka XVII w. nie zabrało wiele czasu. Po zaznajomieniu się z wyjątkami z pamiętników Paska i z wyborem fraszek Potockiego zajęłyśmy się na jednej lekcji największą osobliwością języka XVII w. — wplataniem wyrazów i zwrotów łacińskich, łącząc tę lekcję z poprzedniemi lekcjami o wyrazach zapożyczonych. Potem rozdzieliłam te wyjątki między poszczególne uczennice, polecając im zastanowić się: 1. które zjawiska językowe, zaobserwowane przy jęz. XVI w, tu znajdujemy, 2. czy spotykamy się z zastąpieniem formy starej przez dzisiejszą, 3. jakie nowe osobliwości spotykamy. Dyskusja nad tem i uzupełnienie słownika materjałem XVII wieku była zakończeniem całorocznej pracy nad językiem staropolskim.

Stanisława Menzlowa.

Jak realizowałam program języka polskiego w klasie trzeciej szkoły powszechnej?

(c. d.)

W drugiej połowie roku szkolnego oprócz „Płomyczka" dzieci czytały jeszcze pisemko, wydawane przez „P. K. O.", a zaprenumerowane przez członków S. K. O. „Młody Obywatel" podobał się bardzo uczniom i dostarczył materjału do niejednej lekcji.

Zgodnie z postanowieniami programu na poziomie klasy trzeciej stosowałam następujące ćwiczenia w pisaniu:

1. przepisywanie tekstów,
2. pisanie z pamięci i ze słuchu wyrazów i krótkich, łatwych zdań, zawierających przedewszystkiem podany w programie materjał ortograficzny,

3. samodzielne układanie i zapisywanie zdań na różne tematy,
4. próby samodzielnych opowiadań,
5. ćwiczenia w czystem, wyraźnem i kształtnem pisaniu w związku z przepisywaniem, służącem równocześnie celom ortograficznym (str. 48 programu),
6. zapisywanie w ,,Dzienniczku" ważniejszych zdarzeń z życia uczniów klasy lub szkoły, ewentualnie dzielnicy i całego miasta.

Wszystkie wymienione powyżej ćwiczenia w pisaniu łączyły się nierozerwalnie z ćwiczeniami w mówieniu. Program na stronie 249 wyraźnie stwierdza, że ,,w praktyce szkolnej ćwiczenia różnego rodzaju stanowią nierozdzielną całość, wzajemnie się przenikając i uzupełniając w różnych momentach pracy." Racjonalne i zgodne z postanowieniami programu prowadzenie tych ćwiczeń przysporzyło mi dużo trudności. Wychodząc bowiem z założenia, że:

1. każde ćwiczenie, nawet najkrótsze, łączyć się musi z całokształtem pracy szkolnej,
2. stanowić musi zamkniętą w sobie całość,
3. zawierać musi koniecznie w maksymalnem nagromadzeniu materjał, stać się mający przedmiotem lekcji,
4. jedynie stopniowe nasilenie trudności wiedzie do celu,
5. systematyczne i konsekwentne prowadzenie w niemniejszym stopniu decyduje o powodzeniu,

na ćwiczenia te kładłam duży nacisk, starannie dobierając do nich materjał oraz prowadząc je nietylko systematycznie, ale bardzo często. Na każdej lekcji języka ojczystego stosowałam krótkie chociażby ćwiczenia. Dzięki temu ogół uczniów klasy trzeciej pisał pod koniec roku szkolnego dobrze, nietylko pisząc ze słuchu i pamięci, lecz radząc sobie wcale dobrze z różnemi tematami, które wymagały obszerniejszego opracowania. Dodać tu muszę, że wszystkie te ćwiczenia — zgodnie z wymienionemi powyżej założeniami — łączyły się zawsze z nauką innych przedmiotów. Pozwoliło mi to na łączne traktowanie nauki, zbliżone do nauczania syntetycznego. Wyniki tak ujętych ćwiczeń były nad wyraz pomyślne, uczniowie chętnie brali udział w lekcjach, interesowali się poszczególnemi zagadnieniami i sami dużo dostarczali mi materjału poznawczego.

Dla zapobiegania błędom — zgodnie z postanowieniami programu — sporządzałam razem z uczniami tablice ortograficzne. Tablice tekturowe uczniowie kl. VI i VII sporządzali na lekcjach zajęć praktycznych w dużych rozmiarach. Przekonałam się bowiem niejednokrotnie, że mimo, iż dany wyraz znajdował się na tablicy ortograficznej, uczniowie źle pisali, o ile nie rzucał się w oczy. Poszczególne wyrazy więc, pisane często przez uczniów

samych, były dużych rozmiarów. Mimo to często zwracać im musiałam uwagę na to, że wyraz, o którego pisownię pytali się, już jest wypisany na tablicy ortograficznej. Jest również rzeczą nie do pomyślenia, by na nich umieszczać wszystkie wyrazy, jakie napotykają uczniowie w czasie lekcyj. Stąd też te jedynie wypisywano na tablicach, których pisownia sprawiała im największe trudności. Jakkolwiek więc w dziedzinie prac piśmiennych ucznia klasy trzeciej dominowała zasada profilaktyki ortograficznej, uczniowie początkowo zwłaszcza popełniali dużo błędów. Z tego też powodu oraz zgodnie z postanowieniami programu każdy zeszyt był zawsze szczegółowo przeze mnie przejrzany, zwłaszcza, gdy chodziło o pisanie ze słuchu i po próbach samodzielnych opowiadań. Błędy, które uczniowie powinni byli umieć poprawiać sami na podstawie posiadanych wiadomości, wskazywałam zapomocą zrozumiałych dla nich znaków. Jeżeli błędy ortograficzne występowały u większej części uczniów, stosowałam specjalne ćwiczenia. Zadania domowe, wykonanie których wymagało pewnego większego wysiłku samodzielnego, stosowałam wtedy jedynie, gdy je uprzednio dobrze przygotowałam. Zasadniczo jednak zadawałam ich mało lub takie najczęściej, które nie wymagały zbyt dużej samodzielności. W zimowem zwłaszcza półroczu uczniowie specjalnie źle wykonywali zadania domowe piśmienne. Wpływały na ten stan rzeczy głównie nieodpowiednie warunki mieszkaniowe dużej części uczniów. Poza tem jednak były one zawsze starannie wykonane. Ćwiczenia piśmienne, zadane do opracowania w domu, również łączyły się ściśle z całokształtem prac szkolnych i wymagały dobrego przygotowania z mojej strony.

Ćwiczenia słownikowe oraz gramatyczne prowadziłam zawsze w łączności z innemi ćwiczeniami: w mówieniu i pisaniu. Nie nastręczały one specjalnych trudności. Program przeznacza na klasę trzecią mało materjału poznawczego z obu dziedzin tak, że wyczerpałam go w zupełności.

Ćwiczenia w mówieniu tak ważne w całej pracy szkolnej dzięki postanowieniom programu nasuwają szereg możliwości, które, umiejętnie wyzyskane, pozwalają nauczycielowi nietylko dokładnie poznać środowisko uczniów, ale również psychikę każdego z nich. Łączą się one — rzecz jasna — ściśle z poprzedniemi i nie wymagają specjalnego omówienia. Nie nastręczały mi też w ciągu całego roku szkolnego żadnych trudności. Gorzej natomiast przedstawia się sprawa, gdy chodzi o obrazy, które należałoby omówić na tym poziomie. Odpowiednich bowiem, do wymogów programu dostosowanych obrazów na rynku księgarskim jest bardzo mało, a w szkole niema ich prawie nigdzie. Stąd też pochodzi, że trudno było realizować tę część programu języka polskiego, która odnosi się do omawiania obrazów, wzgl. cyklów obrazów.

Podane w programie tematy, które omówić należy w związku z czytaniem, mówieniem i pisaniem, nie nastręczały żadnych prawie trudności.

Łączyły się one — jak i poprzednio wymienione — tak ściśle z innemi, że trudno omawiać je oddzielnie. Baczniejszą jedynie uwagę zwróciłam na pogadanki treści historycznej. Jak bowiem wiadomo, jednem z zadań języka polskiego na szczeblu pierwszym nauczania jest przygotowanie uczniów do zrozumienia właściwego kursu historji, który rozpoczyna się na poziomie klasy piątej. Opracowując rozkład materjału nauczania na klasę trzecią, starałam się o to, by wyczerpać w podręczniku do czytania podane czytanki, w których omawiają autorzy zagadnienia, odnoszące się do przeszłości, jak wogóle te, które nadawać się mogły do nawiązania rozmowy, mającej na celu przedewszystkiem przygotowanie uczniów do zrozumienia historji. Jeżeli więc w listopadzie w związku z omawianiem zasadniczego tematu *Odzyskanie niepodległości* mówiłam o wojsku, jego roli w odzyskaniu niepodległości, obronie granic i t. d., czytałam równocześnie te wszystkie czytanki, które znajdowały się w podręczniku do czytania, jak również starałam się omówić najważniejsze zagadnienia chwili obecnej, odnoszące się do tego samego tematu. To samo robiłam np. w miesiącu lutym, mówiąc o Panu Prezydencie, wzgl. marcu, mówiąc o Marszałku Piłsudskim i t. d.

Powyżej starałam się omówić sprawę, jak w ciągu ub. roku szkolnego realizowałam program klasy trzeciej, Stwierdziłam mianowicie, że:

1. udało mi się wyczerpać cały programem przewidziany materjał dzięki temu głównie, że materjał nie przerastał możliwości umysłowych przeciętnego ucznia, że tak jest dobrany, iż umożliwia się nauczycielowi przeprowadzenie szeroko pojętej korelacji z poszczególnemi przedmiotami nauczania na poziomie klasy trzeciej, że w wypadkach, kiedy materjał poznawczy nie nadawał się do tego, starałam się dobierać ćwiczenia w mówieniu i pisaniu tak, aby łączyły się z materjałem poznawczym, omawianym na lekcjach innych przedmiotów,

2. idąc za wskazaniami programu, stosowałam takie metody pracy, które pozwalały uczniom brać czynny udział w gromadzeniu, jak również i w przyswajaniu materjału poznawczego. Wdrażanie uczniów do opanowania możliwie samodzielnym wysiłkiem materjału poznawczego przyczyniało się w dużym stopniu do ożywienia samej nauki, jak również zainteresowało ogromnie wszystkich, nawet najbardziej opieszałych,

3. możność stosowania zasady szeroko pojętej korelacji zbliżała nauczanie na tym poziomie do nauczania syntetycznego, usuwając, wzgl. ograniczając do minimum nauczanie szufladkowe, tak ujemnie wpływające na rozwój umysłowy uczniów,

4. opracowanie rozkładu materjału poznawczego, jak również prowadzenie nauki zgodnie ze wskazaniami programu wymaga od nauczyciela starannego przygotowania się na każdą lekcję, systematycznego i konsekwentnego postępowania, umiejętnego stopniowania trudności wszystkich poczynań, dokładnej znajomości nietylko środowiska, w którem pracuje, lecz również psychiki każdego ucznia,
5. osiągnięcie przewidzianych w programie wyników nauczania wtedy jedynie jest możliwe, jeżeli nauczyciel pracować będzie zawsze pilnie, mając starannie opracowany rozkład materjału poznawczego oraz stosując się całkowicie do zawartych w programie wskazówek. Nie znaczy to jednakowoż, by nauczyciel nie starał się nadać swej pracy cech własnej indywidualności, wprost przeciwnie, ramowość nowego programu ma to do siebie, że zmusza nauczyciela wprost do wyciśnięcia na każdem poczynaniu indywidualnych swych zdolności i możliwości, dzięki czemu w dużym stopniu uprzyjemnia sobie i uczniom trudną nadwyraz pracę.

Głosy prasy pedagogicznej o nauczaniu języka ojczystego.

Z prasy polskiej.

Teatr szkolny.

Z pośród całego szeregu artykułów, ogłoszonych na ten temat w miesięczniku ,,Teatr w Szkole" oraz w innych pismach pedagogicznych, pragniemy wyróżnić dwa artykuły zasadnicze: Dr. Z. Niemojewskiej-Gruszczyńskiej *(Zasady prowadzenia teatru szkolnego* — w ,,Gimnazjum", zesz. 5) oraz Zdz. Kwiecińskiego *(Z zagadnień organizacyjnych i dydaktycznych teatru szkolnego* — w zesz. 6/7 ,,Teatru w Szkole").

Założenia obu autorów są zgodne: w teatrze szkolnym kwestja wyniku, efektowności widowiska nie jest najważniejsza; największe znaczenie mają prace przygotowawcze. Przechodząc do spraw szczegółowych, rozpatruje p. Gr. najpierw cele przedstawienia. Przeciwna jest inicjowaniu widowisk dla zbiórki pieniężnej, uważając, że myśl zorganizowania przedstawienia musi wynikać z głębokiej potrzeby duchowej. Młodzież ma uzyskać możność wyżycia się w danem działaniu lub stworzyć sobie dzięki przedstawieniu plastyczny obraz pewnej epoki czy obyczaju. Temat widowiska musi wypłynąć z silnego pobudzenia jakimś faktem z życia czy lektury. Sztuki gotowe lepiej pokazać młodzieży w teatrze artystycznym w świetnej obsadzie, natomiast tworzenie tekstu od inscenizacji czy przeróbki istniejącego utworu do samodzielnego dzieła na podstawie zebranego materjału jest najbardziej celowym wysiłkiem w teatrze szkolnym. Reżyser powinien ograniczyć się do przedyskutowania roli, charakteru, istoty zagadnienia, a uczeń ma sam szukać wyrazu plastycznego, tonu, pozy i t. p. Zkolei omawia autorka współdziałanie poszczególnych przedmiotów nauczania oraz perspektywy osiągnięć wychowawczych w zakresie takich spraw jak: dekoracje, kostjumy, charakteryzacja, muzyka i plastyka.

Autor drugiego artykułu, omawiając wychowawczą rolę teatru szkolnego, wypowiada się przeciw tworzeniu t. zw. kółek teatralnych. Szkodliwość ich upatruje w tem, że wytwarzają one niejako bezkonkurencyjnych ,,speców" od teatru, jednostki zmanierowane, o niezaspokojonych ambicjach pseudoartystycznych, grające i udające w życiu. Ponieważ zadaniem teatru szkolnego jest nie kształcenie aktorów, lecz rozwijanie psychiki młodzieży przez zajęcia teatralne, należy dążyć do tego, by jak największa ilość młodzieży wypowiadała się scenicznie i to młodzież najróżniejszego wieku. — Teatr szkolny musi być organicznie włączony w plan dydaktyczny i wychowawczy uczelni. Ażeby zapewnić poważny stosunek szkoły i ucznia do teatru, autor formułuje 6 ,,przykazań" organizacyjnych, dotyczących prób, ról i t. p. Uważając, że próby powinny odpowiadać zasadom ogólnej dydaktyki, domaga się metodycznego ich przeprowadzania. Zajęcia teatralne mają się odbywać nie na marginesie zajęć szkolnych, lecz mają być włączone — przynajmniej w stadjach początkowych — w codzienny tok nauki, mają stać się niejako ,,projektem" szkolnym do opracowania na zasadzie korelacji przedmiotów. — Omówienia recenzyjno-sprawozdawcze z ,,aktorami" i widzami uważa autor za

niezmiernie ważne. Nakoniec zaleca ze względów wychowawczych usunięcie z teatru szkolnego suflera oraz podkreśla ważność pamiętnika prób, który prowadzić winien reżyser-kierownik. W pamiętniku notować będzie powodzenia i niepowodzenia takiego czy innego podejścia, słowem plusy i minusy roboty teatralnej.

Korelacja.

W zesz. 2/1935 „Gimnazjum" przedstawił St. Papierkowski swe próby na polu korelacji j. pol., historji i jęz. łac. w kl. I gimn., przyczem nauka tych trzech przedmiotów skupiona była w ręku autora artykułu. Na przykładzie historji Scypiona oraz lekcji o *Quo vadis?* unaocznia, jak poprzedzenie tekstu łacińskiego wiadomościami historycznemi i utworem literackim dało pożyteczny pod względem dydaktycznym rezultat. — Korelację jęz. pol. z historją w kl. II gimn., przeprowadzoną wspólnie przez polonistę i historyka w związku z lekturą *Talizmanu* W. Scotta referują pp. Juljusz Kijas (polonista) i Emilja Ehrenkreutz-Kurdybachowa (historyk) w „Sprawozdaniu Dyr. Gimn. X w Lwowie za r. 1934/35" (i odb., Lwów, 1935, Skł. Gł. Książnica-Atlas). Korzyści tej pracy były — zdaniem autorów — następujące: zbliżenie umysłów i serc młodzieży do czasów średniowiecznych i poznanie w sposób barwny życia rycerstwa w epoce wojen krzyżowych (co odpowiada programowi obu przedmiotów). Dalej historyk uzyskał to, że młodzież dokładniej zapoznała się z dziejami III wyprawy krzyżowej i zrozumiała różnicę, jaka zachodzi między opracowaniem historycznem, a powieścią historyczną. Polonista pozbył się trudności, związanych z omawianiem powieści ze stanowiska historycznego, i miał możność zwrócenia większej uwagi na artystyczne i wychowawcze wartości lektury.

Praca zespołowa.

Interesujące sprawozdanie z pracy zespołowej zamieszcza w zesz. 2/35 „Gimn." L. Rajewski. Ideą przewodnią, przyświecającą organizacji pracy, było, że uczeń-referent musiał czuć się odpowiedzialnym za to, czego nauczą się koledzy i że zagadnienie musiało być tak opracowane przez referenta, aby dawało wiedzę nietylko grupie, ale całej klasie.

Sprawozdania i oceny.

St. Tync, J. Gołąbek i J. Duszyńska: *Nasze miasto*, czytanka polska dla II klasy szkół powszechnych miejskich, Książnica-Atlas, str. 174.

Książkę podzielono na ośm części: *Rodzina i szkoła, Idzie jesień, Dzieci w domu, Zima, W kamienicy, Nadchodzi wiosna, Przez miasto, Na wieś.*

Jak z samego tego rozgrupowania wynika, autorowie mają na uwadzę stopniowe rozszerzanie zainteresowań dziecięcych, począwszy od środowiska dziecka. Zagadnienia najszersze przenikają w każdy z tych działów. Ojczyzna-Państwo jest zagadnieniem aktualnem w życiu domu, szkoły, kamienicy i miasta. Podobnie sprawy religijne. Ten sposób ujmowania spraw powyższych wydaje się trafny i celowy bardziej niż wyodrębnianie ich w dziale osobnym. W tem ujęciu stają się one bliższe dziecku, naturalnie wiążą się z jego życiem, wchodzą w nie jako nie dający się wyłączyć składnik.

Drugą wielką zaletą książki jest zrozumienie duszy dziecięcej, liczenie się ze sposobem myślenia i odczuwania dziecka, z jego ujmowaniem zjawisk życiowych. Lwią część zasługi przyznać tu trzeba p. Duszyńskiej jako autorce znacznej ilości czytanek. Tworzą one jakby trzon, wytyczają kierunek, są jej duchem ożywiającym. Umiejętnie dobrane czytanki innych piór harmonizują z tym trzonem. To też całość sprawia wrażenie jednolitości wewnętrznej. Uważamy tę cechę za bardzo dodatnią, zwłaszcza, że autorom udało się ją osiągnąć bez wpadnięcia w manierę.

Dwa bowiem niebezpieczeństwa grożą autorom tego typu książek. Jednem jest maniera stylu, nastroju, tendencji. Drugiem zatrata więzi wewnętrznej, co wypływa z dodatniej w zasadzie chęci wzbogacenia podręcznika włączeniem możliwie dużej ilości czytanek różnych piór. Bywają też podręczniki urozmaicone, bez maniery, ale też bez wyraźnej indywidualności, bez kośćca. Jedyną ich więzią wewnętrzną staje się wówczas linja programu, a więź to sztuczna, martwa, sucha. Praca w klasie z taką książką poprawną, ale bezduszną staje się prawie równie przykra, jak praca przy pomocy książki o wydatnej manierze czyto w rozumieniu duszy dziecięcej, czyto w samej formie.

Trzecią ważną zaletą jest powstrzymanie się autorów od sugestji, od narzucania dzieciom nastroju psychicznego, dopingowania ich do zajmowania pewnej określonej postawy wobec życia. Tendencje wychowawcze autorów nie zmierzają do wyrobienia jednego jakiegoś typu psychicznego, lecz raczej wywołać mogą w dziecku aktywność, chęć zajęcia wobec poruszanej kwestji własnego stanowiska. Książka nie daje rozwiązań gotowych, raczej zagaja szereg spraw ważnych w życiu dziecięcem. Niekiedy czyni to w sposób bardzo oryginalny, zaczynając od szczegółów pozornie ubocznych, ale mogących obudzić zainteresowanie i ułatwić zbliżenie do zagadnienia właściwego. Np. wprowadzenie postaci starego Kacpra, wzmianki o jego żołnierskim płaszczu, o piosence, którą nuci przy robocie, a potem uczynienie jego opowieści zasadniczym motywem czytanki związanej z dniem 11 listopada. Gdy wystąpi w tej roli, jest już starym znajomym, którego dzieci chętnie i z ciekawością posłuchają.

Wspomnieć też należy o cieple serdecznem, jakie książkę tę przenika, o jej żywości i pogodzie, a jednocześnie o braku w niej czułostkowości.

Szata zewnętrzna sprawia bardzo miłe wrażenie. Papier dobry, druk wyraźny, ładne rozplanowanie stronicy przyczyniają się do tego. Najsłabszą stroną są rysunki. Choć bynajmniej nie jednakowe, wywołują wrażenie monotonności. One jedne w tej książce tchną manierą. Tępe, brzydkie twarze, zazwyczaj jakby spuchnięte, odbijają przykro od żywości ruchu, który rysownik umie podchwycić. A więc nie jest to nieudolność, lecz zasada — naszem zdaniem niesłuszna. Najlepsze są sylwetki, zabawki, imitacje rysunków dziecięcych.

Możnaby też poddać dyskusji, czy słusznie czynią autorowie, nie dając pod czytankami nazwisk. Do spisu na końcu książki dziecko może nie zajrzeć. A przecież niema chyba w tem nic złego, że w pamięci dziecka utrwalą się nazwiska osób, które dla niego pracowały. Powtarzanie się w podręczniku nazwisk znanych dzieciom z pisemek, czytanych dla przyjemności poza szkołą, może tylko uczynić go milszym, daje też okazję do mówienia o autorach, zbliża dzieci do świata twórców. Przy pomijaniu nazwisk czytanka staje się bezimienna, zjawia się w sposób nieokreślony. Może też wytworzyć się w myśli dziecka przeświadczenie, że wszystko jest dziełem osób, wymienionych na karcie tytu-

łowej. Stąd płynąć może potrzeba dawania sprostowań. Zwłaszcza, gdy chodzi o utwory znane dzieciom skądinąd, jak wierszyki Konopnickiej, czy Hymn Narodowy. Mniejsza, jeśli omyłka taka ujawni się i można takie nieporozumienie sprostować. Ale może też stać się inaczej. Słowem sytuacja fałszywa, komplikacje zbyteczne.

Mamy wrażenie, że podpisywanie czytanek nie zakłóciłoby mimo wszystko ani wrażenia jednolitości, ani estetyki.

Z. Niemojewska-Gruszczyńska.

Edmund Chodak — *Jak to bywa w szkole* — *W zimie* — *Dzieci na wsi*. Z obrazkami Stefana Norblina. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie.

Trzy książeczki Edmunda Chodaka zawierają każda po 24 stronice druku, ozdobionego 13-oma ręcznie kolorowanemi, stronicowemi rysunkami Norblina. Rysunki te dostosowano do treści. Sama treść zajmująca, mogąca się podobać dzieciom od lat 8 do 10.

Książeczki te mogą być przydatne w klasie drugiej przy opracowywaniu materjału, związanego z ważnemi datami w życiu szkolnem i z tą częścią roku, z którą dzieci właśnie mają najwięcej w szkole do czynienia, to znaczy z zimą.

Treść każdej książeczki jest ściśle dostosowana do tytułu. Więc w pierwszej p. t. *Jak to bywa w szkole* znajdują się takie czytanki: *W szkole*, *Antek pierwszy raz w szkole*, *Śniadanie w szkole* i inne, związane z przeżyciami ucznia. A następnie takie jak: *Imieniny Pana Marszałka*, *Jak Piotruś kupił samolot dla Polski*, *Święto sadzenia drzewek*, *Zaduszki* dostarczają materjału z poza klasy, tego tak bardzo zamkniętego kółka małych dzieci.

Razem ze zmianą pór roku przychodzi inna książeczka p. t. *W zimie*. I tu można powiedzieć mniej więcej to samo, przeglądając materjał w niej zawarty. To samo zwykłe życie klasy urozmaicone *Choinką*, *Szopką*, *Historją o Herodzie i Wigilji*.

Wreszcie trzecia książeczka mówi wyłącznie o życiu na wsi, które z wiosną wdziera się zawsze w ramy szkolnej nauki.

Powiastki Chodaka są często przeplatane wierszykami. Wierszyki te są miłe, pełne treści, bezpretensjonalne, zawierające nawet w opisach pewną akcję, co zawsze pociąga dzieci.

Naprzykład: ,,Hula wietrzyk w polu, hula,
białym śniegiem las otula,
stroi śniegiem choineczki
w białe chustki i czapeczki".

Inne wierszyki są bardzo rytmiczne, nadające się doskonale do wyuczania ich napamięć.

Całość miła i chętnie czytana przez dzieci z racji zajmującej treści i dużego, chociaż nazbyt gęstego druku.

Z. Karpowiczowa.

H. Gaertner i A. Passendorfer: *Poradnik gramatyczny*. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa, 1933.

Jeszcze dwa lata temu pojawiła się powyższa książka. Zgodnie z tytułem zawiera ona zbiór praktycznych rad i wskazówek, jak należy postąpić w wątpliwościach, które aż nadto często nasuwają się nam w żywej mowie, jeżeli poczuwamy się do obowiązku nadania nienagannej postaci naszym wypowiedziom. Wątpliwości te są zupełnie zrozumiałe, gdy uprzytomnimy sobie, że język każdego z nas jest wypadkową różnych sił i wpływów: rozwoju osobniczego i od-

działywań zewnętrznych, tradycjonalizmu i nowatorstwa, regjonalizmu i jednoczących dążności ogólnopolskiego dialektu kulturalnego. A i ten przecież podlega wciąż rozwojowi i niema takiej chwili, żeby zakrzepł w bezruchu, dzięki czemu możnaby go przedstawić jako system składników zupełnie skończonych i doskonałych. Są w nim procesy płynne: jedne w stanie zarodkowym, inne dojrzewające, inne szczątkowe. Obok oczywistych wykolejeń są wypadki, w których trudno pociągnąć granicę między błędem a poprawnością, są wypadki, w których wogóle niema mowy o błędzie, tylko o różnym stopniu poprawności. Dlatego praca nad ustaleniem normy, jak w danej epoce należy mówić lub jak mówić nie należy, jest potrzebna i zasługuje na głęboki szacunek. Szczególnie zaś pożądaną i szanowną wyda się w okresie, kiedy dzięki odrodzeniu państwa rozwój kultury polskiej, a z nią i języka, znalazł się w nowych warunkach i zyskał na sile. Rozbudowująca się oświata szkolna i pozaszkolna wysuwa zagadnienie kształcenia języka ojczystego szerokich mas na miejsce naczelne. Na takiem tle *Poradnik gramatyczny* Gaertnera i Passendorfera okazuje się książką na czasie, zewszechmiar potrzebną, okazuje się czynem doniosłej wartości społecznej.

Poradnik rozpada się na następujące rozdziały: poprawna wymowa (19—48), pisownia a wymowa (49—59), słowotwórstwo (60—68), odmiana części mowy (69—169), składnia (170—182), słownictwo (183). Zamyka go bardzo dokładny i praktyczny skorowidz (185—254). Ten układ jest jasny i przejrzysty. Wydaje mi się, że bez szkody możnaby zjednoczyć treść dwu rozdziałów „poprawna wymowa" i „pisownia a wymowa". W obu bowiem rozważa się prawidłowość wymowy ze stanowiska postaci pisanej wyrazu, co być musi, bo właśnie idzie o wyzwolenie wymowy z pod fałszywych sugestyj pisma. Ale właśnie dlatego nie rozdzielałbym tych zagadnień, zwłaszcza że czysto ortograficzne sprawy tu nie należą. Uniknęłoby się tak mniej potrzebnych powtarzań, a na przejrzystości zyskało. O obfitości materjału niechaj najogólniej świadczy to, że poradnik porusza ponad 160 zagadnień poprawnościowych, a skorowidz liczy około 4 100 szczegółowych pozycyj.

Na jakich podstawach oparli autorowie ocenę poprawności form językowych, co — jak zaznaczyłem — w wielu wypadkach nastręcza olbrzymie trudności, które nawet rosną w miarę lingwistycznego przygotowania rzeczoznawcy? Zdaniem autorów prawidło musi być uogólnieniem praktyki językowej. Stanowisko najzupełniej słuszne, bo zawsze prawo wynika z życia, a nie jest życie dla zaspokojenia oderwanego prawa; wiara w słuszność i skuteczność gramatycznych regułek, wysnutych z teoretycznych założeń, na szczęście już minęła.

Ale jak określić tę praktykę językową? Trzeba ją badać możliwie wszechstronnie i szczegółowo. Dwa są sposoby: podsłuchiwanie żywej mowy z ust polskiej inteligencji różnych dzielnic i wyzyskiwanie języka pisanego w utworach literackich. Pierwszy sposób jedynie właściwie skuteczny, gdy idzie o normę wymawianiową, i a w innych działach bardzo pouczający, jest, niestety, w zastosowaniu trudniejszy. To też nic dziwnego, iż autorowie *Poradnika*, nie lekceważąc sposobu pierwszego, przedewszystkiem jęli się drugiego. W znakomitych utworach literackich ostatnich dziesięcioleci szukali wskazówek, co jest w języku najwybitniejszych pisarzy zwyczajnem, a przeto godnem uznania za normę. W tym celu wyzyskano 300 000 przykładów — cyfra imponująca, która dowodzi niezmiernej sumienności i budzi zaufanie. Zapewne uznanie języka wybitnych literatów za zwierciadło zwyczaju i źródło normy ma także swoje strony

ujemne. Naprzód wiemy dziś dowodnie, że redaktorzy, korektorzy, zecerzy i t. p. mogą naruszyć autentyczność języka autora. Powtóre nie da się zaprzeczyć, że język książkowy jest zawsze trochę papierowy, bo musi być takim, gdyż skala środków ekspresji w słowie żywem i pisanem jest różna. Ale z drugiej strony nie kto inny, tylko właśnie wybitni pisarze pozostają w najbardziej bezpośrednim i świadomym stosunku do języka, wnikają weń, pracują nad nim, a pismami swemi w dużej mierze oddziałują na język mas czytelniczych; w tem rozumieniu są naprawdę twórcami języka. Więc kiedy się szuka podstawy dla normy poprawnościowej, trudno o lepszą, a stosunkowo łatwą, objektywnie uchwytną. Pewna zaś „papierowość" niektórych wskazań jest o tyle mniej groźna, że one posłużą przedewszystkiem znowu językowi pisanemu. — A kiedy zwyczaj dowodzi, że dwie lub więcej form współżyje w języku, autorowie przyznają zasadniczo pierwszeństwo najczęściej używanej, ale innej czy innych nie przekreślają wyrokiem potępienia. Oto wytyczne metody pracy autorów poradnika, której trudno coś zarzucić, bo przy praktycznem rozwiązaniu zagadnienia nikt inną drogą chyba nie pójdzie.

Kiedy mamy korzyść z jakichkolwiek rad, ogromną rolę odgrywa zaufanie do doradcy. Czy nasi autorowie zasługują na nie? W najwyższym stopniu. Ś. p. Henryk Gaertner, profesor uniwersytetu Jana Kazimierza, wybitny znawca dawnej i nowej polszczyzny, miał w swej postawie badawczej szczególniejsze zainteresowanie dla żywej, współczesnej mowy, miał umiejętność definjowania i klasyfikowania faktów, miał zrozumienie dydaktycznej strony takiego poradnika. On też wziął na siebie trud układu materjału. Dostarczył go zaś dyrektor A. Passendorfer. Złożyły się nań tysiące wypisków z dzieł literackich, tysiące notatek nauczyciela polonisty z wypracowań uczniowskich, złożyły się dziesiątki lat niezmordowanej pracy, aby zdać sobie sprawę, jakie są braki, błędy, potrzeby i jak je usunąć. Można powiedzieć, że Passendorfer całem swojem długiem życiem przygotowywał się do napisania takiego poradnika i dlatego, jak nikt inny w Polsce, był do tego powołany. A że ostrożnym, sumiennym pracownikiem jest dyr. Passendorfer, wiadomo każdemu, kto się zetknął z jego ciekawemi artykułami, wskazówkami ortograficznemi i t. p. — Tacy dwaj ludzie ułożyli poradnik: można im ufać, że starali się o przedmiotowość, a w każdym razie nie słuchali tylko własnego poczucia językowego, a cóż dopiero osobistego widzimisię, co, niestety, tak pospolite u poprawnościowych prawodawców.

Jaka jest wartość rzeczowa *Poradnika*? Wątpię, czy jest ktoś, ktoby ze stuprocentową pewnością i spokojem sumienia mógł o nim wydać sąd wyczerpujący. Jest tam bowiem sporo zagadnień, które wymagałyby specjalnych, długich i żmudnych nieraz (a powiedzmy szczerze niebardzo ponętnych i podniecających) studjów celem stwierdzenia, czy podstawa faktyczna pewnych wniosków jest wystarczająca, a same wnioski autorów trafne. Kiedy się czyta poradnik, to nieraz nasuwają się takie pytania, czy np. naprawdę n a g o n k a jest rzadsza od n a g a n k i; czy istotnie d w ó m jest rzadkie w wymowie ludzi wykształconych; czy istotnie h i g j e n a jest złą wymową; czyby nie należało uznać w wymowie — é j za dopuszczalne w stopniu wyższym przysłówków, w żeńskim dopełniaczu celowniku, miejscowniku, przymiotników, zwłaszcza po spółgłosce miękkiej, i t. d. i t. d. Ale to są szczegóły. Że w takiej dużej pracy mogą się w pewnych szczegółach trafić błędne obserwacje, że niekiedy wpływ osobistych przyzwyczajeń może jakiejś formie przyznać pierwszeństwo w oczach autorów — to jest nieuniknione. Zarzucano też poradnikowi

zbyt regjonalny małopolski charakter i cóż się okazało? Wybitny lingwista, językowo ściśle z Warszawą związany, odparł ten zarzut, jako nieuzasadniony. — Otóż biorąc *Poradnik gramatyczny* jako całość, trzeba go uznać za podręcznik godny zaufania i posłuchu. Oczywiście taka książka musi przejść próbę zastosowania, w której wyłonią się ewentualne usterki rzeczowe i metodyczno-techniczne. Możnaby je w następnych wydaniach usunąć, dając posłuch uzasadnionym spostrzeżeniom krytycznym, przed czem nie cofnąłby się zapewne żyjący współautor.

Książkę poświęcono uczniom szkół powszechnych i średnich. Pomysł ten uważam za doskonały. W rękach dobrego nauczyciela i odpowiednio przygotowanych uczniów mógłby taki podręcznik stać się podstawą nauczania gramatyki normatywnej i tak uzupełniać kurs gramatyki teoretycznej, względnie nawiązywać do niego w miarę potrzeby. A wtedy można będzie skutecznie rozwinąć przewidziany w programie systematyczny kurs elementarnej gramatyki teoretycznej bez obawy o zaniedbanie wymagań poprawnościowych, pouczenia zaś normatywne nie przytłoczą i nie skrzywią nauki o języku, która ma celu nie poprawność właśnie, ale poznanie języka. Szczególniejszą wartość powinien mieć *Poradnik* w szkołach uczących dzieci mniejszości narodowych. Zupełnie słusznie podkreślono okolicznościowy charakter korzystania z podręcznika; tylko w tych warunkach nietylko usłuży on doraźnie, ale też trwale wykształci, bo jego rada pojawi się w chwili zainteresowania pewnem zagadnieniem, a przez swą wielokrotność przy różnych nadarzających się sposobnościach zapadnie w pamięć i przejdzie w nawyk.

Ze stanowiska dydaktycznego chętniebym widział pouczenie, jak nauczyciel i uczeń mają pojmować i praktycznie stosować takie określenie, jak rzadziej, rzadko. Mam wrażenie, że w jednych wypadkach jest ono tylko objektywnem stwierdzeniem istniejącego lub nawet historycznego stanu, w innych jakby zaleceniem, czy dopuszczeniem tej lub innej formy. Wiem, jak chętnie językoznawca ustala normy poprawnościowe, zdając sobie sprawę z ich wielekroć nieścisłości i płynności i... przeważnie bezowocności. Niemniej w podręczniku tego typu powinno się dać niedwuznaczne wskazówki. Możeby ustalić takie trzy stopnie: zalecone, dopuszczalne, niedopuszczalne. Kategorja „dopuszczalne" daje językoznawcy szeroką swobodę; w wielu wypadkach możnaby dać klasyfikację „narówni dopuszczalne". Zresztą mniejsza o nazwę; najważniejsze, aby przy każdej wątpliwości nauczyciel i uczeń znaleźli taką niedwuznaczną poradę.

Byłoby bardzo pożądane, aby w bieżącym roku szkolnym podjęto w kołach polonistów gruntowną dyskusję o *Poradniku gramatycznym*. Nasz organ nie omieszkałby zapewne ogłosić jej wyników, a pożytek z tego byłby niewątpliwy zarówno dla książki i jej doskonalenia, jak i dla jednego działu naszej pracy, działu pierwszorzędnej ważności, a wielkiej trudności: umiejętnego, systematycznego oddziaływania na poprawność języka dzieci i młodzieży.

Z. Klemensiewicz.

Jadwiga Dańcewiczowa: *Ćwiczenia i wiadomości gramatyczne.* Dla V klasy szkoły powszechnej. Lwów. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich 1934, oraz t. s. Książka dla nauczyciela.

Obok trzech podręczników do nauki o języku polskim w piątej klasie szkoły powszechnej, które dostosowane do nowych programów i aprobowane przez Ministerstwo, znalazły się w ubiegłym roku szkolnym na półkach księ-

garskich, zjawił się jeszcze jeden podręcznik p. t. *Ćwiczenia i wiadomości gramatyczne*, pióra Jadwigi Dańcewiczowej. Całość składa się z dwóch części: „O zdaniu" i „O wyrazie", przyczem w tej drugiej części są jakby dwa poddziały, jeden niezatytułowany, traktujący o częściach mowy w ogólności, drugi z nagłówkiem: „Odmiana wyrazów", poświęcony odmianie rzeczownika, przymiotnika, zaimka i liczebnika.

Patrząc na podręcznik z punktu widzenia programu, podkreślić należy, że treść jego obraca się wyłącznie w ramach tych zagadnień, jakie są wysunięte w programie i pod tym względem nie budzi żadnych zastrzeżeń. Pozostaje do omówienia sposób, w jaki została treść potraktowana, a w związku z tem charakterystyczne właściwości książki, które bądź to dają jej przewagę nad innemi podręcznikami, bądź też wartość jej obniżają.

Na plan pierwszy wysuwam sprawę tekstów. Związanie nauki o języku z życiem i oparcie jej na obserwacji żywego słowa nie zjawia się jako nowość w „Ćwiczeniach" Dańcewiczowej, gdyż metoda ta została już silnie podkreślona w podręcznikach z roku ubiegłego, jednakże raz jeszcze stwierdzić muszę, że takie podejście do zagadnień językowych jest dla tego przedmiotu nauki jedyną drogą, dającą pozytywne wyniki.

Dobór tekstów i ich uporządkowanie nie należy do rzeczy łatwych i wymaga nieraz mrówczej pracy. Autorka w rzecz tę włożyła wiele trudu i, gromadząc materjał, pamiętała nietylko o tem, aby teksty stwarzały warunki, potrzebne dla przeprowadzenia pewnej analizy językowej, ale też, aby treść miały zajmującą, dostosowaną do zainteresowań i poziomu umysłowego dzieci. Czytając wybrane urywki, stwierdzamy, że treścią swą łączą się z poszczególnemi porami roku, odpowiadają też w miarę możności tematom ćwiczeń, związanych z czytaniem, mówieniem i pisaniem (życie dzieci, miast, zwyczaje ludowe, sporty, lotnictwo), pozostają wreszcie w korelacji z innemi przedmiotami, co razem wzięte, daje nauczycielowi możność związania nauki o języku z innemi działami nauki języka ojczystego w harmonijną całość.

W bezpośrednim związku z tekstami pozostają ćwiczenia. W książce Dańcewiczowej mają one przedewszystkiem tę wartość, że wskazują nauczycielowi drogę, jak należy przeprowadzać lekcję nauki o języku, a dzieci wdrażają do samodzielnej pracy. Widzimy więc lekcje, dla których punktem wyjścia jest tekst, przedstawiony przez autorkę, ale już w ćwiczeniu czwartem polem do przeprowadzenia analizy językowej staje się opowiadanie dziecka, kiedy indziej parafraza tekstu, to znów opis jakiegoś przedmiotu. Wśród ćwiczeń wyróżniamy najrozmaitsze rodzaje, występują więc w najprostszej formie odpowiedzi na pytania, obok tego zestawiania i porównania poszczególnych faktów, a także skracanie lub rozwijanie zdań, uzupełnianie ich i t. p. Wnikając w nie, nauczyciel stwierdza, że przy nauce o języku nie wolno zasklepiać się w ciasnych ramach szablonu, że na każdej lekcji trzeba szukać urozmaicenia.

Najważniejszą zaletą książki, która — mojem zdaniem — daje jej przewagę nad inemi podręcznikami, to połączenie tekstów i ćwiczeń z wiadomościami i to w ten sposób, że po szeregu ćwiczeń, zgrupowanych dokoła jakiegoś zasadniczego zagadnienia, następuje zebranie w całość wyników pracy w postaci odpowiedniego pouczenia. Pouczenie to, oddzielone od ćwiczeń gwiazdką, wskazuje dziecku, że to, co tu jest napisane, jest wynikiem bezpośredniej obserwacji, każdej też chwili można przekonać się, jaką do tego wniosku doszło się drogą. Mając więc stale przed oczyma metodę pracy, dziecko uczy się

łączyć wiadomości językowe z życiem i nie wykuwa ich mechanicznie, co niestety zdarza się w innych wypadkach, zwłaszcza gdy dziecko jest mniej zdolne i opieszałe.

Ale właśnie w związku z tem zjawiskiem, które tak przemawia na korzyść książki, wysuwają się pewne zastrzeżenia. Gdy przerzucamy karty podręcznika, uderza nas monotonja druku; ogólny obraz ćwiczeń i wiadomości nie rzuca się w oczy, nie przemawia do wyobraźni dziecka. Ponieważ wrażenia wzrokowe odgrywają dość wielką rolę, gdy chodzi o utrwalenie czegoś w pamięci, byłoby pożądane, aby poszczególne zagadnienia wyodrębniały się w nagłówkach, przedewszystkiem zaś, aby była wyraźniejsza granica pomiędzy ćwiczeniami, a wiadomościami. Gwiazdka, przytłoczona literami, za mało jest dostrzegalna, skutkiem czego ćwiczenia z wiadomościami zlewają się w całość, co dziecku utrudnia orjentację, zwłaszcza przy powtarzaniu materjału.

Zkolei wysuwa się sprawa interpretacji zjawisk językowych, podanych dziecku pod nazwą wiadomości. Pewne zastrzeżenia budzić może sposób określania poszczególnych części mowy, względnie części zdania. Określając je, autorka punkt ciężkości przesuwa na pytanie, a potem dopiero dodaje, co one oznaczają. I tak na str. 14 czytamy, że „wyrazy, odpowiadające na pytanie: kto? co? nazywamy rzeczownikami", „wyrazy, odpowiadające na pytanie: jaki? jaka? jakie? nazywamy przymiotnikami", „wyrazy, odpowiadające na pytanie: ile? który zkolei? który zrzędu? nazywamy liczebnikami" i t. d. Podobnie przy rozróżnianiu części zdania najpierw spotykamy pytanie, jakby istotną część określenia, a potem dopiero czytamy, że „przydawka wymienia właściwość osoby lub rzeczy" (str. 11), „okoliczniki wymieniają miejsce" i t. d., a przy określaniu dopełnienia wyjaśnienie to, nie wiem, z jakiej przyczyny, zostało nawet opuszczone.

Uważam, że pytanie w tym wypadku jest rzeczą mniejszej wagi i powinno zejść na plan drugi, główny zaś nacisk należałoby położyć przy określaniu odnośnych pojęć na treść znaczeniową wyrazów, jeśli chodzi o rozróżnianie części mowy, a na funkcję składniową wyrazów, jeśli chodzi o części zdania.

Pewne nieporozumienie, z jakiem zetknęłam się już na terenie klasy, wywołuje identyczny sposób określania przydawki i przymiotnika. Dziecko, widząc, że jedna i ta sama „właściwość" może być raz przymiotnikiem, drugi raz przydawką, miesza te dwa terminy, zczasem dopiero nabiera wprawy przez odpowiednie ćwiczenia. Sprawa komplikuje się, gdy przydawką, a więc wyrazem, „wymieniającym jakąś właściwość osoby lub rzeczy", jest liczebnik albo rzeczownik, czyli wyrazy, których treść znaczeniowa inaczej jest określana; pojęcie „właściwości" staje się przez to rzeczą względną, zrozumiałą i jasną dla umysłów starszych, ale dziecko błąka się w tem i nie znajduje zaspokojenia.

Wreszcie wysuwają się pewne dezyderaty w związku z układem treści w podręczniku. Ponieważ ćwiczenia są ponumerowane, wskazywałyby na to, że należy je brać w tej kolejności, w jakiej je książka podaje, zwłaszcza, że podobny porządek znajdujemy w programie. W praktyce jednak taki stan rzeczy nie daje dobrych wyników i nauczyciel musi ćwiczenia uporządkowywać według swej woli, przedewszystkiem zaś w pierwszych tygodniach nauki wydobyć te wiadomości, które są powtórzeniem materjału z lat ubiegłych, a które, jak wiadomo, są w podręczniku rozrzucone, następnie przed nauką o zdaniu wziąć naukę o częściach mowy. Jakkolwiek rzecz ta jest do zniesienia i wartości książki nie zmniejsza, to jednak pewne zmiany w układzie treści byłyby mile widziane.

Pomijając te drobne uwagi, stwierdzam naogół, że podręcznik Dańcewiczowej odpowiada nowym postulatom, wysuwanym w dziedzinie dydaktyki nauki o języku i w praktyce daje dobre wyniki. Jasny, prosty styl ćwiczeń i wiadomości sprawia, że dziecko to, co czyta, z łatwością rozumie i w słowach książki znajduje powtórzenie własnych myśli. Nauczyciel zaś w podręczniku tym, przeznaczonym dla dziecka, znajduje i dla siebie drogę, wnikając bowiem w treść, uczy się martwą doniedawna naukę gramatyki w żywe przyoblekać ciało.

Obok podręcznika dla dzieci wyszła równocześnie pod tym samym tytułem książka dla nauczyciela ze wskazówkami dla V i VI klasy. Część szczegółową poprzedzają uwagi ogólne, poczem autorka omawia każde ćwiczenie zosobna, wskazując różne możliwości podejścia do tematu. Całość zawiera szereg cennych wskazówek z zakresu dydaktyki nauki o języku, to też książkę tę polecić można każdemu nauczycielowi bez względu na to, czy dzieci posługują się podręcznikiem Dańcewiczowej, czy też innego autora.

J. Fitowska-Przybyłowa.

Zenon Klemensiewicz: *Język polski.* Ćwiczenia i pogadanki gramatyczne dla II klasy gimnazjalnej. „Książnica-Atlas", Lwów—Warszawa 1934.

Już w ocenie podręcznika nauki o języku prof. Z. Klemensiewicza dla klasy I gimnazj. zaznaczyłem, że autor reprezentuje obecnie w Polsce tych językoznawców, których pogląd na istotę i ujęcie szkolne gramatyki zwyciężył w układzie nowego programu. Można się więc było spodziewać, że podręczniki prof. Z. Klemensiewicza najbardziej odpowiadają duchowi nowego programu.

Istotnie, po pomyślnych naogół doświadczeniach z częścią I — w ubiegłym roku szkolnym zdał egzamin z praktyki szkolnej podręcznik dla klasy II. Składa się on również z ćwiczeń i uogólnień, podzielonych na trzy działy (nauka o głosce, wyrazie i zdaniu) z dodatkiem b. ciekawego rozdziałku o wyrazach zapożyczonych i rozdziału z przykładami języka staropolskiego. Wiadomości gramatyczne — jak poprzednio — jasne, zwięzłe są według uwag *Poradnika* do książki tylko jedną z prób ujęcia słownego wyników samodzielnej pracy ucznia. „Pomostem bowiem między ćwiczeniami a uogólnieniami (wiadomościami) w książce ucznia jest czynność poznawcza. Zorganizować tę pracę myślową i skutecznie nią pokierować jest obowiązkiem nauczyciela, od którego żaden podręcznik ani nie może, ani nie powinien uwolnić". Oto stanowisko cutora nowoczesnego podręcznika, które nowoczesnemu nauazycielowi całkowicie odpowiada.

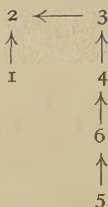
Nauka o głosce zbiera w tej części podręcznika plon zeszłorocznej pracy. Po długich i, zdawałoby się, niepraktycznych rozważaniach na temat różnych właściwości głosek w klasie I — klasa II wprowadza w najważniejsze prawa, rządzące ortofonją i ortoepją polską. Po przerobieniu przykładów na różne typy upodobnień i uproszczeń — uczniowie drogą naturalną dochodzą do spostrzeżenia, podanego w § 8 na str. 28: „Ani nie wymawiamy wszystkich głosek w wyrazach tak, jak je piszemy, ani nie zapisujemy dokładnie wszystkiego tak, jak wymawiamy". Taka, zdawałoby się, rzecz prosta, a proszę sprawdzić, jaka jest świadomość tego faktu językowego wśród nieco starszej inteligencji polskiej, choćby tej, która niedawno ukończyła 8-mio klasowe gimnazjum.

Nauka o wyrazie omawia deklinacje przymiotnikowo-zaimkową i liczebnikową. Wiadomości o tematach, końcówkach, tematach obocznych, końcówkach równoległych nawiązują do poznanej w roku ubiegłym deklinacji rzeczowników.

Sądzę, że zamieszczone w tej części podręcznika tabliczki końcówek przypadkowych są mało celowe, mimo podania w rubrykach przykładów odmienianych wyrazów; takie tabliczki będą wdzięcznym tematem do ćwiczeń samodzielnych uczniów na pomyślanych przez nich przykładach. Wtedy każda końcówka przemawia niejako do ucznia swym przypadkiem, a cała tabelka żyje.

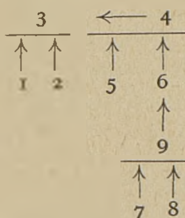
Rozpatrywanie roli i sposobów wyrażania członów zdania pojedyńczego stanowi określoną dla tej klasy w podręczniku część składni. Licząc się z przygotowaniem uczniów do rozbioru zdania złożonego wieloczłonowego, mającego nastąpić w klasie III, chociaż program wyraźnie tego nie żąda, należałoby w tej klasie powtórzyć związki wyrazów w zdaniu i przy tej okazji szerzej i gruntowniej omówić budowę zdania pojedyńczego. Stanowiłoby to ciekawsze i pożyteczne z punktu widzenia kształcenia formalnego zakończenie dość nudnego kursu składni w kl. II. W ten sam pomysłowy sposób, jakiego użył tenże autor w podręczniku dla klasy III dla wyobrażenia graficznego budowy zdania złożonego, można przedstawić budowę zdania pojedyńczego, np. zdanie.

Nieustanne (1) deszcze (2) spowodowały (3) wylewy (4) wielu (5) rzek (6) można przedstawić, oznaczając liczbami wyrazy, w ten sposób:



A zdanie:

Małe (1), zwinne (2) zwierzątko (3) ukryło się (4) szybko (5) pomiędzy korzeniami (6) starego (7), spróchniałego (8) drzewa (9) podobnie:



To drobne uzupełnienie tej części podręcznika byłoby nawiązaniem do kursu składni w kl. III. Późniejsze zestawianie z sobą zdań pojedyńczych i złożonych i wyprowadzenie wniosku, że zdanie podrzędne jest tylko rozwiniętym członem zdania pojedyńczego, pójdzie o wiele łatwiej.

Rozdziałek o wyrazach zapożyczonych, przerobiony oczywiście po wielu ćwiczeniach na tekstach z wypisów lektury szkolnej i domowej, wertowaniu słowników wyrazów obcych i słowników języków łacińskiego, niemieckiego, francuskiego jest zupełnie wystarczającą syntezą wiadomości z tej dziedziny.

Pod nagłówkiem *Zmienność języka w czasie* podał autor tylko kilka wyjątków z zabytków i tekstów staropolskich. W *Poradniku* mówi: „Dobrze będzie doprowadzić do spostrzeżenia, że osobliwość tych szczegółów (t. zn. form i znaczeń staropolskich) objawia się albo w postaci wymawianiowej, albo

w postaci fleksyjnej, albo wreszcie w niezwykłości słownikowej". Sądzę, że przynajmniej takie skromne uogólnienie z przykładami mogło się znaleźć w podręczniku ucznia.

T. Filipowicz.

B. W. Lewicki. *Młodzież przed ekranem.* Lwów 1935. Odbitka z „Gazety Lwowskiej".

Sprawa kina i stosunku młodzieży do niego postawiona jest u nas — powiedzmy to szczerze — nijako. Kino traktuje się jeszcze ciągle nie jako zagadnienie samo w sobie, istotne, zasadnicze dla dzisiejszego życia, lecz porównawczo. I to w zestawieniu zawsze z teatrem: ubolewa się nad zaniedbaniem teatru i oskarża się o to kino; chce się budzić zamiłowanie do teatru i znowu kosztem kina, które się traktuje jako „nowego wroga młodzieży". W zestawianiu tem bierze się „teatr" w znaczeniu „dobry teatr" i „kino" w znaczeniu: „złe kino". Ma się rozumieć, że wynik takiego rozumowania jest zgóry przesądzony.

Należałoby zejść z tego stanowiska i zacząć się zastanawiać nad kinem jako pewną istniejącą rzeczywistością, czynnikiem, który faktycznie opanował nasz rynek rozrywkowy i dla młodzieży stanowi jedno z najważniejszych zainteresowań poza pracą szkolną. Tak jest, i narazie nic nie zapowiada zmiany. Sport i kino to odpowiedniki zabaw, gier i teatru za czasów starego pokolenia.

Na takiem stanowisku — nawskroś współczesnem pedagogicznie — stanął w swej broszurze B. W. Lewicki. Licząc się z faktycznym stanem rzeczy (R I Młodzież wobec filmu i kina), omawia kolejno film jako pomocniczy środek nauczania (R II), film artystyczny w praktyce szkolnej (R III), wreszcie wychowanie publiczności kinowej (R IV). W zakończeniu — uzasadniwszy tezę, że do zajęcia się sprawami filmu i kina na terenie szkoły powołani są przedewszystkiem poloniści — żąda:

1. by uczniowie prowadzili dzienniczki filmów tak, jak dzienniczki lektur,
2. by na wzór wycieczek do teatru organizować wspólne wyprawy na filmy i omawiać je w szkole,
3. by zaznajamiać uczniów z historją i artyzmem filmu.

Obowiązki wobec kina autor rozszerza na władze szkolne, żądając, by urządzały pokazy arcydzieł filmowych z prelekcjami, i na uniwersytety, które winny zorganizować lektoraty sztuki filmowej dla kandydatów nauczycielskich.

Wnioski powyższe uznać należy za słuszne. Brak w nich może jednego, który się narzuca sam przez się; byłby to postulat organizowania tanich kinoteatrów dla młodzieży we większych miastach. Najwięcej zastrzeżeń budzi może postulat lektoratów kinoteatralnych w uniwersytetach. A jednak? Jeżeli kinoteatr wywalczył sobie miejsce w dziedzinie artyzmu jako sztuka odrębna, to czyż nie czas na to, by zająć się tem zagadnieniem naukowo? Czyż nie czas na tworzenie dziejów nowej gałęzi nowoczesnej sztuki?

Książeczka B. W. Lewickiego nie powinna przejść bez echa w sferach pedagogicznych. Wymaga od nas koniecznie zdeklarowanego stanowiska w sprawie, stanowiącej w czasie dzisiejszym jedno z najważniejszych zagadnień wychowawczych.

J. Saloni.

Bibljoteka Regjonalna, t. IV i V. *Ruch regjonalistyczny w Europie.* Książka zbiorowa pod redakcją Aleksandra Patkowskiego. Warszawa 1934. Wydawnictwo Sekcji Regjonalistyczno-Krajoznawczej Zw. Naucz. Polsk., t. I str. XII + 428, t. II str. VIII + 396.

Praca zbiorowa pod redakcją Al. Patkowskiego jest wydawnictwem pożytecznem, gdyż niezależnie od charakteru propagandowego swych publikacyj rzeczowo informuje i zaznajamia czytelnika z ruchem regjonalistycznym w Europie. Kultura regjonalna poszczególnych krajów jest tu referowana przez wybitnych przedstawicieli ruchu regjonalnego odpowiednich narodowości (np. Charles-Brun, August Weitzel, Al. Farquharson i t. p.), co niewątpliwie wpływa na żywość i bezpośredniość wykładu, ale jest źródłem nierównego poziomu prac i niezawsze jednolitego ujęcia zasadniczych kwestyj. Zwłaszcza artykuły, poświęcone regjonalizmowi w Polsce, przez mało syntetyczne i raczej dyskusyjne ujęcie materjału wydatnie odbiegają od ogólnego charakteru książki.

Ma ona dla nauczyciela przedewszystkiem tę wartość, że rzuca światło na źródła i założenia tak ważnego i modnego dziś w nauczaniu regjonalizmu. T. zw. regjonalizm w nauczaniu polega, jak wiadomo, na powiązaniu nauki szkolnej ze swoistem środowiskiem i otoczeniem ucznia. Dzisiejszy ruch regjonalny, który powstał z nacjonalistycznych tendencyj współczesności, dąży właśnie do tworzenia czy utrwalania takich środowisk — jako geograficznych, ekonomicznych, społecznych i kulturalnych całostek. To pojęcie środowiska regjonalnego czyli regjonu jest istotnym przedmiotem rozważań wszystkich prac omawianej książki.

Na szczególną uwagę nauczycielstwa zasługuje w niej także zebrana przez Al. Patkowskiego bibljografja ruchu regjonalistycznego w Polsce za lata 1922 do 1932 (istnieje też w osob. odbitce). Znajdujemy tu bowiem wszystkie rozproszone po czasopismach prace i artykuły, omawiające tak ważną dla nas sprawę regjonalizmu w szkole. *S. Kleinerman.*

Z praktyki szkolnej. Nr. 26. Dr. I. Kiken: *Badania eksperymentalne nad ortografją.* Z doświadczeń na terenie szkoły powszechnej w Katowicach. Nakł. „Naszej Księgarni", Sp. Akc. Zw. Naucz. Pol. Warszawa 1935, str. 68.

Wartością niewątpliwą pracy p. dra Kikena jest samo zwrócenie uwagi polskiej opinji pedagogicznej na znaczenie badań eksperymentalnych dla praktyki szkolnej oraz na możliwość oparcia metodyki nauczania, zwłaszcza metodyki ortografji, na pewnych naukowych podstawach.

W pracy tej jednak obserwujemy wyraźny przerost metod nad wynikami badań. Skomplikowane eksperymenty i zawiłe obliczenia statystyczne — nie dały w tym wypadku należytych rezultatów.

Część teoretyczna książki, zawierająca ogólną teorję psychologiczną błędów i omyłek, powstała raczej na marginesie właściwych badań i rozrosła się nieproporcjonalnie do całości.

Część praktyczna (zawierająca właściwe sprawozdanie z badań eksperymentalnych) jest ciekawsza przedewszystkiem ze względu na samą metodę tych badań. Nasuwa się tu tylko obawa, czy pewna ilość omyłek i błędów dzieci w testach ortograficznych nie została spowodowana poprostu „przeciążeniem ortograficznem" wobec wielokrotnego (blisko 9 razy — tabela IV) powtarzania w ciągu krótkiego okresu czasu podobnych testów.

Najbardziej ciekawe są badania, dotyczące poprawy błędów. Okazuje się, że przekreślanie wyrazów błędnie napisanych i pisanie nagórze form poprawnych polepsza wynik następnego dyktanda zaledwie o 23%; niewiele lepszy wynik (30%) daje podkreślenie błędu przez nauczyciela i pozostawienie uczniowi samodzielnej pracy nad korektą (z pomocą poprawnie napisanego tekstu na tablicy). Najlepsze rezultaty dało uprzednie wypisanie przez każdego ucznia z wręczonego mu drukowanego tekstu dyktanda wyrazów o trudnej dlań pisowni: 85% tych wyrazów uczniowie napisali potem w dyktandzie poprawnie.

Na podstawie tych ciekawych eksperymentów autor w końcu dochodzi do mało istotnego wniosku, że w każdym wypadku (przy odpisie, dyktandzie etc.) zrozumienie i uświadomienie sobie przez dziecko trudności ortograficznych i zainteresowanie dla ,,problemu ortograficznego" decyduje o stopniu poprawności; a nawet formułuje ,,prawo": ,,ortografja u dzieci jest w prostym stosunku do opanowania przez nie problemu ortograficznego". Autor wysnuwa ze swoich badań i inne nieistotne lub nienowe wnioski np. że dziecko powinno znać treść wyrazów, które będzie pisało; że nie powinno się bagatelizować omyłek; że należy więcej uwagi poświęcać błędom bardziej uporczywym i t. d.

Dodać także należy, że p. dr. Kiken zagadnienie ortografji traktuje zbyt racjonalistycznie: nie docenia tak ważnego tu mechanicznego opanowania pisowni przez dzieci i za mało uwzględnia rolę wewnętrznego przeżycia dziecka przy zdobywaniu wiadomości ortograficznych (dlatego np. nie rozumie powodów, dla których ćwiczenia lub dyktanda ortograf. winny tworzyć pewną zamkniętą i interesującą całość). *S. Kleinerman.*

Z literatury dla dzieci i młodzieży.

Zacznę od nowego wydawnictwa dla młodzieży starszej p. t. ,,Przymierze z książką", redagowanego przez Dra Jana Muszkowskiego, a wydawanego przez Bci Drapczyńskich. Ukryte jakoś w cieniu w handlu księgarskim, niezwykle tanie (cena pojedyńczego tomu 95 gr.) wyróżnia się ono doborem autorów, estetycznym wyglądem zewnętrznym oraz starannością opracowania literackiego. Zadania i cele wydawnictwa zostały sprecyzowane jasno, a wypowiedziane ciepło i ładnie w przedmowie do pierwszego tomu p. t. *Kryształowa kula Krzysztofa Kolumba.* ,,Pragniemy wam dać poznać — piszą wydawcy do czytelnika-sprzymierzeńca — życie rzeczywiste, bliskie, prawdziwe. Pokaże wam je pastuch wiejski w łachmanach, gdy go zobaczycie nietylko przygrywającego na fujarce w wieczory letnie, ale i przy pracy codziennej. Pokaże mały terminator krawiecki lub inne dzieci miejskie, które razem ze starszymi własnym przemysłem budują sobie dom. Pokażą dwaj chłopcy, jeden z miasta i inteligenckiego środowiska, a drugi — syn wyrobnika wiejskiego, obaj zaś towarzysze broni, przeżywający razem niedolę wojenną." Program ten o tendencjach wybitnie społecznych został już przez wydawców poniekąd zrealizowany. *Kryształowa kula Krzysztofa Kolumba* W. Wasilewskiej jest oryginalnem ujęciem dzieciństwa Kolumba. Interesująca i pełna prostoty jest zwłaszcza pierwsza część powieści. *Oczy i ręce* J. Kornackiego są to dzieje małego terminatora ,praktykującego w warsztacie krawieckim majstra Zapały. Za dobry może trochę jest ten mały Szczepan, za słodki, zbyt święte dziecko na tle twardego życia.

Współczucie i sympatję mógłby budzić w czytelniku nawet wówczas, gdyby go autor wyposażył w odrobinę wad, zyskałaby zaś na tem psychologiczna wartość książki. Artyzmem przedstawienia niektórych scen i obrazów w zespoleniu nawskróś realistycznem ujęciem szczegółów osiąga autor wrażenie głębokie i trwałe. ,,Wyszyty krawiec", szyjący niegdyś ,,cud-fraki" i ,,cud-palta", a teraz nadstawiający swe biedne, niewidzące oczy pod sypiące się z trzaskiem skry ,,zimnego ognia" z pod choinki, lub starodawnym cechowym obyczajem ułożone zwłoki majstra Zapały z prawą ręką na żelazku, lewą na drewnie do prasowania, na stole we własnym, zamierającym warsztacie — są to impresje literackie wysokiego gatunku. Z dalszych tomów wydawnictwa wyróżniają się K. Konarskiego *Przyjaciele* oraz *Za zielonym wałem* H. Boguszewskiej. Poprawne tłumaczenie Olgi Vizentini p.t. *Zwycięstwo nart* jest lekturą dla dziewcząt, obie zaś wymienione powieści, Konarskiego i Boguszewskiej, stanowią cenną lekturę dla wszystkich. *Przyjaciele* odbywają kampanję 1918—1920 i żywą akcją oraz zajmującemi przygodami zainteresują każdego. Książka posiada duże walory wychowawcze, choć jest naogół banalniejsza w środkach artystycznych niż inne tomy wydawnictwa. Oryginalnością tematu wyróżnia się natomiast książka Boguszewskiej. Mała Stasia budzi podobnie jak Szczepan z powieści Kornackiego gorącą sympatję czytelnika, a twórcza jej rola w życiu otoczenia, w życiu ukochanego, własnemi rękami budowanego domu, staje się czemś krzepiącem w czasie tej dość poważnej lektury. Styl i język utworu pozostają w ścisłej harmonji z jego treścią.

T-wo Wydawnicze w Warszawie (wydawnictwo J. Mortkowicza) dostarczyło w bieżącym roku kilku nowości dla młodzieży. Są to: *Jutro niedziela*, tomik nowel przedwcześnie zmarłej a wielce utalentowanej Zofji Żurakowskiej, *Doktór Dolittle i jego zwierzęta* Hugha Loftinga w tłumaczeniu Wandy Kragen oraz *Kajtuś-Czarodziej* J. Korczaka. Ukazały się też ponownie wydane dwie najlepsze powieści Żurakowskiej, a mianowicie: *Skarby* i *Pożegnanie domu*. Te naprawdę wartościowe i niezmiernie przez młodzież lubiane książki powitać należy z radością. Wśród wymienionych tu pięciu tomów wydawnictwa wysuwa się na pierwsze miejsce powieść Korczaka. Budzi zainteresowanie zgóry, ze względu na osobę autora, a dla młodzieży byłyby atrakcją same jej rozmiary: 300 stron przeszło — to właśnie owa książka ,,gruba", rozchwytywana. W czytaniu jednak sprawia zawód. Wprawdzie sam autor pisze o niej w dedykacji: ,,To trudna książka", przeznacza ją jednakże dla ,,niespokojnych chłopców, którym trudno się poprawić". Otóż: czy ci właśnie chłopcy zechcą *Kajtusia* przeczytać? Obawiam się, że nie. Książka jest stanowczo za trudna. Jest dziwna. Dziwne jest życie, życie jest jak dziwny sen"... — oto dalsze zdania dedykacji. Cała też książka Korczaka jest jak dziwny sen. Zwyczajny Kajtuś z pierwszych rozdziałów, Kajtuś, który lubi się zakładać, wchodzi do sklepu i udaje, że chce coś kupić, a nie ma ani grosza, Kajtuś, co taką ma naturę, ,,że musi wiedzieć, a potem sam spróbować" — jest wybornie żywy i interesujący. Talent Korczaka, jego wiedza o dziecku przebłyskują w tych partjach książki w całej pełni. Ale Kajtuś-Czarodziej przestaje zajmować. Trudno czytelnikom nadążyć za kinematograficznie rozwijającą się taśmą czarów, trudno utrzymać się wyobraźnią na tem pograniczu prawdopodobieństwa i cudowności. I zdaje się niekiedy, iż utrudnieniem dla autora jest zasób jego wiedzy; fantazja poetycka pisarza jest co chwila hamowana obserwacjami pedagoga.

Dziwna książka, lecz nie wiem, czy zyska aprobatę tych, dla których została napisana.

Z wydawnictwa M. Arcta zanotować należy Z. Meissnerówny *Marynarzy z Delfina*, Konopnickiej *Poezje dla dzieci* oraz dwa przekłady J. Sujkowskiej: Roberta W. Chambers, *Czerwona Stopka* oraz Zane Grey *Krwawe pogranicze*. Tom poezyj Konopnickiej zawiera 200 utworów wierszowanych dla dzieci i jest barwnie ilustrowany przez A. Gawińskiego. Książka Z. Meissnerówny jest to książka o morzu. Felek i jego towarzysze wyruszają żaglówką w podróż Wisłą do Bałtyku. Powieść powinna mieć powodzenie wśród chłopców — marynistów.

Na zakończenie wreszcie — przegląd nowych tomików wydawnictwa Gebethnera i Wolffa, „Polska i Świat Współczesny — Bibljoteka Modzieży". Wydawnictwo utrzymuje swój pierwotny poziom i charakter. Pozołstaje ono nadal wydawnictwem, dążącem do uzupełnienia nowego programu szkolnego w zakresie lektury. Tematami powieściowemi wiąże się z programem 6-go oddziału szkoły powszechnej oraz z programem klasy 1-ej gimnazjalnej. Rozbudowany w trzech tomikach cykl „W jednym szeregu" rzuca młodzieży hasła bratania się pomimo sztucznych granic, dzielących narody i kraje. „*Niech żyje Fraternitas — planeta braterstwa!*" — okrzykiem tym kończą chłopcy jedno z zebrań klubu gazeciarzy w powieści H. Górskiej p. t. *Chłopcy z ulic miasta*. Mały Tomek z powieści J. Osińskiej, harcerz polski na „jamboree", pisze z Węgier pocztówkę z pozdrowieniem braterskiem do małego berlińczyka Adalberta, którego pierwej nie znosił za to jedynie, że tamten był „Szwabem". Dokładny i przedmiotowy opis olimpjady w Los Angelos p. t. *Pod olimpijskim sztandarem* K. Muszałówny jest trzecim zkolei tomikiem tego cyklu. Literackich walorów posiada najwięcej książka Górskiej. Inne tomiki wydawnictwa mają charakter mniej beletrystyczny, bardziej zaś popularno-naukowy. Są to G. Morcinka *Duńskie serce* oraz S. Machniewicza *W grobowcu Tut-Ankh-Amona*". Ujemną stroną wszystkich tomików jest ich wysoka cena.

Ukazało się również przeszło 20 tomów „Bibljoteki Wieczornicowej" (nakł. Sp. Akc. „Ostoja", Poznań). Tomiki nadesłane zawierają pokaźną liczbę sztuk dla teatru młodzieży katolickiej. *W. Stetkiewiczówna.*

Kronika.

Zjazd Kierowników Ognisk.

Z początkiem października odbył się w związku z konferencją rejonową we Lwowie zjazd kierowników Ognisk Polonistycznych pod przewodnictwem instruktora ministerjalnego dr. Władysława Szyszkowskiego. W zjeździe wzięli udział wszyscy kierownicy Ognisk Metodycznych: z Białegostoku dr. J. Szumska, z Bydgoszczy dr. St. Peliński, z Katowic dr. M. Miterzanka, z Krakowa dr. F. Bielak, ze Lwowa dr. J. Kijas, z Łucka dr. M. Pisowicz, z Warszawy dr. J. Saloni, z Wilna dr. J. Piotrowiczowa.

Na zjeździe tym ustalono przedewszystkiem wytyczne realizacji programu języka polskiego w klasie trzeciej, która, jako klasa nowa, nastręcza nauczycielstwu znaczne trudności.

Poza tem omówiono program i ustalono zasady wydawnictwa zbiorowego, obejmującego wszystkie prace Ognisk Metodycznych języka polskiego. Zamierzenie to dziś, w początkach stosowania nowego programu, należy uznać za niezmiernie ważne i doniosłe dla poprawnego zorganizowania nauki szkolnej.

Prócz powyższych zagadnień dydaktycznych poświęcono uwagę głównie zagadnieniom organizacyjnym, ułożono i ustalono program prac na rok 1935/36 oraz omówiono zapotrzebowania i trudności Ognisk Metodycznych.

W Zjeździe Kierowników Ognisk brał udział przez cały czas wizytator ministerjalny p. Stanisław Seweryn.

Ognisko Warszawskie.

W dniach 30 i 31 października b. r. odbyła się w Ognisku Polonistycznem w Warszawie konferencja rejonowa. Zagadnieniem głównem było nauczanie o języku w nowem gimnazjum. Referat na ten temat wygłosił prof. Tadeusz Filipowicz. W związku z referatem przeprowadził referent lekcję pokazową na temat składni w klasie drugiej gimnazjum im. St. Żeromskiego i prof. Gołąbek na temat składni zdania pojedyńczego rozwiniętego w klasie drugiej gimnazjum im. Władysława IV.

Wobec tego, że Zjazd Kierowników Ognisk ujawnił duże trudności w nowem ujmowaniu szkolnem *Zemsty* i *Pana Tadeusza* poświęcono i temu zagadnieniu podczas konferencji uwagę. Referat na ten temat wygłosił i lekcję przeprowadził kierownik Ogniska.

Nad referatami i lekcjami przeprowadzono dyskusję łącznie, albowiem według ustalonego zwyczaju lekcje traktuje się jako ilustracje teoretycznych wywodów referenta. Dyskusje te przyczyniły się w wysokim stopniu do wyjaśnienia i rozwiązania trudności, na jakie napotyka nauczanie w nowem gimnazjum.

Klub Polonistów w Warszawie.

Dnia 23 września odbyło się doroczne Walne Zebranie, na którem wybrano Zarząd na r. 1925/36, naogół w niezmienionym składzie. Nowe władze zabrały się bezzwłocznie do intensywnej pracy: uruchomiono kurs metodyczny poświęcony programowi kl. III gimnazjum, na którym wykładali pp. Dańcewiczowa, Saloni i Szyszkowski. Wykłady te ukazały się w formie broszurki, wydanej nakładem Klubu. Klub podjął również inicjatywę stworzenia ogólnopolskiego zrzeszenia polonistów, o czem piszemy szczegółowo na innem miejscu. Wyasygnowano odpowiednie fundusze na cele organizacyjne, wydano odezwę do ogółu polonistów, opracowano projekt statutu i uruchomiono biuro dla prac przygotowawczych.

Sekcja wieczorów dyskusyjnych urządziła zebranie towarzyskie, na którem koł. Saloni referował rezultaty zjazdu kierowników Ognisk metodycznych j. pol., ponadto urządziła odczyt kol. Dra Szyszkowskiego p. t. *Język polski w liceum*, który wywołał ożywioną dyskusję. Tematy następnych zebrań brzmią: *Bolączki kl. VI w zakresie j. pol.* (ref. kol. J. Miernowski), *Dydaktyka literatury polskiej a metodyka badań literackich* (ref. kol. L. Langholz), *Twórczość Heleny Boguszewskiej* (autoreferat autorki).

Na terenie Klubu uruchomiono ostatnio Sekcję Nauki o Literaturze pod kierownictwem kol. Stefana Żółkiewskiego. Zadaniem sekcji tej jest rozbudzenie wśród członków Klubu zainteresowań dla zagadnień teorji literatury. Sekcja urządziła odczyt prof. Z. Łempickiego p. t. *Z zagadnień*

współczesnej historji literatury, który zgromadził zgórą 100 słuchaczy. Program prac Sekcji obejmuje w najbliższej przyszłości następujące tematy: *O formalizmie rosyjskim* (K. W. Zawodziński), *Filozoficzna krytyka formalistów* (H. Elzenberg), *Zagadnienie średniówki w wierszu polskim* (Fr. Siedlecki), *Zagadnienia semantyczne metaforyki poetyckiej* (J. Kreczmar), *O nowem językoznawstwie i jego stosunku do badań literackich* (prof. St. Wędkiewicz). — Zarząd Klubu zainteresował się ostatnio sytuacją i trudnościami natury metodycznej kolegów ze szkół zawodowych. W związku z tem polecił komisji, złożonej z kol. L. Przybyszewskiej i K. Wróblewskiego, zająć się sprawą zorganizowania Sekcji polonistów uczących w szkołach zawodowych.

Zrzeszenie Nauczycieli J. Polskiego w Stanisławowie.

Prace Zrzeszenia w ub. roku szkolnym były przeważnie poświęcone zagadnieniom związanym ze sposobami realizacji programu j. pol. na kl. II nowego ustroju. W tym celu odbyto szereg posiedzeń, na których przedyskutowano odnośne zagadnienia. Kilka lekcyj pokazowych było praktycznym wyrazem usiłowań zmierzających do właściwej realizacji programu. Poza tem koledzy delegaci zdawali sprawę na posiedzeniach Zrzeszenia z przebiegu konferencyj rejonowych we Lwowie.

Posiedzeń odbyto 14, na których, po ogólnem, kilkakrotnem omówieniu sposobów realizacji nowego programu, odczytano *Praktyczne wskazówki w sprawie realizacji programu j. pol. w kl. II*, według referatów PP. Instruktorów Szyszkowskiego i Dańcewiczowej, omówiono sprawę zeszytów domowych uczniów oraz szczegółowo kwestję realizacji opisu i nauki o języku (wyrazy staropol. i zapożyczone). Również osobne posiedzenie było poświęcone dyskusji na temat doświadczeń i spostrzeżeń dotyczących lektury większych całości.

Referaty (7) wygłosili: Dr. Chłędowski *(Zestawienie tekstu programu j. pol. w świeżo wydanym Programie gimnazjum (tymczasowym) z zeszłorocznym Programem j. pol. (projektem))*, prof. Drozd *(Korelacja j. pol. z łaciną w kl. I gimn.)*, dr. Kędzior *(Wyrazy zapożyczone)*, dr. Kiernicki *(Realizacja nowych programów)*, prof. Majgier *(Projekt realizacji programu j. pol. dla III kl. gimn. nowego ustroju)*, prof. Placzek *(Wyniki realizowania programu j. pol. dla kl. I gimn.)*, prof. Sokołowski *(Ćwiczenia w opisie)*.

Lekcyj pokazowych było 3: dwie na temat opisu (dr. Chłędowski i prof. Sokołowski) i jedna o wyrazach zapożyczonych (dr. Kędzior).

Jako delegaci na konferencje rejonowe we Lwowie wyjeżdżali: kol. Chłędowski, Kędzior i Placzek.

W grudniu ub. roku odbyła się konf. grupowa pod przew. kier. Ogniska Metod. we Lwowie, dr. Kijasa. Po odczytaniu referatów i po lekcjach pokaz. wraz z dyskusją dr. Kijas przeprowadził jedną lekcję na temat wyrazów staropol. w kl. II.

Wytyczne realizacji programu kl. III.

Dzięki ofiarności Wydawnictwa Zakładu Narodowego im. Ossolińskich Klub Polonistów ogłosił drukiem broszurkę, opracowaną przez J. Dańcewiczową, J. Saloniego i W. Szyszkowskiego pod tyt.: *Wytyczne realizacji programu nowego gimnazjum kl. III*. Książka ta, omawiająca zagadnienie tytułowe praktycznie, jest niezbędna dla każdego nauczyciela języka polskiego w kl. III.

Cena broszurki wraz z kosztami przesyłki 1 zł. Do nabycia w Klubie Polonistów Warszawa, Al. Ujazdowskie 40. Dochód z rozsprzedaży broszurki przeznaczyli autorzy i wydawca na cele organizacyjne powstającego ogólnopolskiego Zrzeszenia Polonistów.

Poradnik „Polonisty".

Począwszy od nowego rocznika Redakcja „Polonisty" zamierza wprowadzić nowy dział pod powyższym tytułem. Zadaniem tego działu będzie udzielać porad i odpowiedzi w sprawach, dotyczących nauczania języka polskiego względnie prac dydatycznych i literackich prenumeratorom „Polonisty". Kierownictwo działu tego objąłby redaktor naszego pisma. Współudział w pracy przyrzekli pp. instruktorowie ministerjalni i najwybitniejsi fachowcy. Prosimy o skierowywanie wszelkich zapytań i wątpliwości pod adresem Redakcji „Polonisty", Nowy Świat 23. Odpowiedzi będą nie imienne, lecz umieszczone pod tytułami, ujmującemi wysunięte zagadnienia.

ODEZWA.

DO WSZYSTKICH POLONISTÓW NA TERENIE RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ!

Klub Polonistów w Warszawie na Walnem Zgromadzeniu, odbytem dnia 23 września 1935 r., postanowił przystąpić do zorganizowania na terenie całej Rzeczypospolitej Polskiej wszystkich polonistów w jedno ogólne Zrzeszenie. Organizację tę pragnie przeprowadzić jako fuzję wszystkich Kół prowincjonalnych, obecnie istniejących, tudzież objąć nią wszystkich polonistów, z jakichkolwiek powodów dotychczas niezrzeszonych.

Celem, przyświecającym Klubowi w tem zamierzeniu, jest stworzenie silnej organizacji, reprezentującej miarodajną i odpowiedzialną opinję w sprawach polonistyki w szkołach wszelkiego typu, wspólna praca nad doskonaleniem nauczania tego przedmiotu, wreszcie dokładne informowanie i pomoc we wszelkich sprawach, z polonistyką związanych. W obmyślaniu sposobów realizacji tego zamierzenia Klub Polonistów przewiduje przedewszystkiem wydawanie dwóch dwumiesięczników, któreby otrzymywał każdy z członków; jeden z nich poświęcony byłby sprawom dydaktycznym, drugi zjawiskom literackim. Organizacyjnie przewiduje się istnienie prowincjonalnych Kół, złożonych co najmniej z 10 członków, oraz możliwość należenia wprost do centrali.

Do naszego dzieła przystępujemy w tem przekonaniu, że stworzymy instytucję wielką i potrzebną, która oddać może ważne przysługi sprawie, przez nas wszystkich umiłowanej. Dlatego też oczekujemy od wszystkich Kół samodzielnych i wszystkich kolegów przychylnego poparcia i masowego zgłaszania się w nasze szeregi.

ZA KLUB POLONISTÓW W WARSZAWIE
(Al. Ujazdowskie 40)

Anna Białokurowa, Jadwiga Dańcewiczowa, Zofja Gruszczyńska, Zofja Jętkiewiczowa, Wanda Kwaskowska Wanda Łukaszewska Jan Miernowski, Stanisław Niewiadomski, Tadeusz Radoński, Józefa Rytlowa, Juljusz Saloni, Henryk Schipper, Tadeusz Siwert, Władysław Szyszkowski, Janina Znamirowska.

Eugenjusz Sawrynowicz.

Echa zjazdu naukowego im. I. Krasickiego.

We wszystkich sprawozdaniach ze zjazdu im. Krasickiego podkreśla się żywość i wysoki poziom dyskusji nad referatami, wygłoszonemi na posiedzeniu sekcji metody badań literackich. Najwięcej głosów wywołał referat prof. Kridla p. t. *Podstawowe zagadnienia nauki o literaturze.*

Dyskusja nad zagadnieniami, poruszonemi przez prof. Kridla, przeciągnęła się do ostatnich dni na łamach czasopism literackich. W polemice wziął udział również i ,,winowajca" zamieszania, prof. Kridl.

Jako pierwszą pozycję musimy rozpatrzeć artykuł p. t. *Homeryckie boje metodologów* pana M. P. (,,Kurjer Lwowski ,,z 18 czerwca r. b.). Pan M. P. (jak zresztą i pozostali sprawozdawcy ze zjazud) określa stanowiska prof. Kridla jako ,,formalizm estetyczny". Pod pokrywką objektywnego sprawozdania wyraźnie autor artykułu zwalcza stanowisko ,,formalistyczne" prof. Kridla, pisząc, że formaliści ,,głoszą banicję wszystkiego, co nie jest poznawaniem ,,literackości" utworów pisarskich", choć owa ,,literackość pozostaje dość mglista".

Niezbyt to się z sobą godzi; bo skoro stanowisko formalizmu jest jasne a ,,literackość" jest właśnie zbiorem formalnych cech utworu literackiego (według pana M. P., nie prof. Kridla), to nie może być mowy o ,,mglistości". Chyba, że ,,literackość" to nie to samo, co strona formalna utworu. Że jednak dla pana M. P. są to synonimy, świadczy takie zdanie: ,,Gdybyśmy brali pod uwagę tylko względy formalne, to musielibyśmy zaliczyć do literatury grafomańskie wiersze i nędzne powieścidła, bo mają formę fikcji literackiej, natomiast trzebaby odrzucić np. *Kazania* Skargi, gdyż one nie zawierają fikcji, lecz zespół słów o charakterze komunikatywnym".

Prof. Kridl nie uznaje *Kazań* Skargi za dzieło literackie, ale nie uzna też za nie z pewnością grafomańskich wierszy i powieścideł. Bo ,,formalizm" a ,,literackość" — to nie to samo. Cały wywód p. M. P. oparty jest zatem na nieporozumieniu.

Poglądy prof. Kridla sprowadza p. M. P. do ,,spóźnionego echa impresjonistycznego egalitaryzmu" i dodaje, że ,,dobre to było w czasach Stanisława Witkiewicza; teraz pachnie XIX wiekiem". Dziś ,,piękny wiersz Tetmajera *Mów do mnie jeszcze...* stoi niżej (nie wstydzę się tego określenia) od *Hymnów* Kasprowicza, między innemi także dlatego, że hierarchja, rozpiętość, wzniosłość tematu nadaje większej siły i sugestywności dziełu Kasprowicza" — pisze pan M. P., zwalczając wystąpienie prof. Kridla przeciwko ,,hierarchji tematów".

Podobne stanowisko w przeciwstawieniu wartości formalnych i treściowych (ale już nie w temacie, tylko w ideologji autora) zajmuje Henryk

Korotyński w artykule p. t. *Poezja jest sztuką słowa* („Prosto z mostu" Nr. 29 z dn. 21 lipca b. r.). Imputując prof. Kridlowi czysty formalizm, oczekuje Korotyński II wydania *Dziejów literatury pięknej* Akad. Umiejętn., gdzie rozprawa prof. Kridla o poezji polskiej w latach 1795—1863 będzie „próbą spojrzenia na naszą poezję romantyczną z punktu widzenia jej wartości czysto poetyckich" (słowa Kridla), a więc, dodaje Korotyński: „romantyzm "oczyszczony" z ideologji narodowej, społecznej, rewolucyjnej".

Znowu nieporozumienie, wynikające z utożsamienia pojęć „formalizmu" i „literackości".

Wreszcie Karol Irzykowski w artykule p. t. *Monachomachja humanistyczna* („Pion" Nr. 26 z dn. 29 czerwca b. r.) określa stanowisko prof. Kridla jako „najkonsekwentniejszy formalizm" (a „formalizm to odpowiednik formizmu w literaturze twórczej"). Zresztą z tego nieporozumienia nie wyciąga Irzykowski w swem objektywnem sprawozdaniu żadnych mylnych wniosków (jak to uczynili wyżej cytowani polemiści).

W swojej odpowiedzi p. Korotyńskiemu prof. Kridl odpowiada pośrednio wszystkim wymienionym autorom, podkreślając w artykule p. t. *W sprawie t. zw. formalizmu* („Prosto z mostu" Nr. 33 z dn. 11 sierpnia r. b.), że nie uznaje dualizmu treści i formy, a zatem nie może być wyznawcą czystego formalizmu.

Stanowisko swoje określa prof. Kridl następującemi słowami: „(domagam się) uznania i takiej nauki, która zajmuje się specyficznemi jego (utworu literackiego) cechami, sprawiającemi, że jest on właśnie utworem literackim (podkr. aut.), a nie jakimkolwiek innym, zamkniętą w sobie, odrębną rzeczywistością".

Chodzi tu zatem o pojęcie zbliżone, jeżeli nie identyczne, z pojęciem formy arystotelesowej, chodzi o „duszę" utworu literackiego. Oczywiście, że tak rozumianego pojęcia „formy" nie można przeciwstawiać pojęciu „treści". To też słusznie zaznacza Kridl, że ideologja utworu (t. j. element treści według Korotyńskiego) nie jest poza „literackością", tylko rozmaicie może być traktowana. „Otóż ja — pisze prof. Kridl — starałem się ją (ideologję utworu) rozważać wyłącznie na gruncie dzieł, wskazywać, jakie są jej funkcje w organizmach poetyckich, jaka rola w kształtowaniu poszczególnych elementów dzieła — i co z tego wynika dla jego wyrazu artystycznego".

Jest tu zatem pewne przesunięcie punktu ciężkości ideologji utworu w porównaniu ze stanowiskiem p. Korotyńskiego i innych przeciwników „formalizmu". Oponenci prof. Kridla rozpatrują ideologję utworu literackiego w stosunku do rzeczywistości, w której utwór ten powstał, prof. Kridl natomiast chce tę ideę rozpatrywać jako organiczną cechę samego utworu, przykładając do niej sąd również wartościujący, ale z dziedziny estetyki, a nie historji, socjologji czy etyki.

Sprawozdania i oceny.

I. NAUKA O LITERATURZE.

Ludwik Kamykowski: *Jana Śniadeckiego ,,Pochwała Mikołaja Kopernika" z roku 1782*, Towarzystwo Przyjaciół Nauk w Lublinie, Pamiętnik Lubelski, t. 2, Lublin 1935 r. — Helena Sobczakówna: *Jan Kochanowski jako tłumacz*, Prace Polonistyczne Uniwersytetu Poznańskiego, Poznań 1934 r. — Wanda Morzkowska-Tyszkowa: *Żmichowska wobec romantyzmu francuskiego*, Badania Literackie, t. 5, wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Lwów 1934 r. — Stefanja Skwarczyńska: *Rozwój wątków i obrazów w twórczości Mickiewicza*, Badania Literackie, t. 5, nakładem ,,Przeglądu Humanistycznego", Lwów 1934 r. — Kazimierz Czachowski: *Marja Rodziewiczówna na tle swoich powieści*, Poznań, Wydawnictwo polskie R. Wegner.

Tekst mowy Jana Śniadeckiego, wygłoszonej na uroczystem zebraniu Akademji Krakowskiej, poprzedzony został przez wydawcę krótkim szkicem, charakteryzującym Jana Śniadeckiego jako mówcę oraz atmosferę Akademji sprzyjającą rozwojowi oratorskich talentów. Wydawca opisuje warunki, w których rozwinęły się zdolności krasomówcze Jana Śniadeckiego, omawia ,,treść" i ,,formę" jego typowych mów, zwraca uwagę na zamiłowania, przewijające się w systematycznem i wytrwałem kształceniu wrodzonego talentu. Następnie śledzi poszczególne etapy zainteresowania Śniadeckiego jego wielkim poprzednikiem, które przejawia się zarówno w badaniu jego dzieła, jak w pragnieniu poznania i zrozumienia człowieka. Wreszcie omawia atmosferę, w której profesorowie uniwersytetu wygłaszali swoje przemówienia. W świetle tego krótkiego, a treściwego szkicu jaśniejsza i zrozumialsza staje się ,,pochwała", która jest wyrazem kultu Śniadeckiego dla wielkiego uczonego i bojownika prawdy.

* * *

Broszurka Heleny Sobczakówny, poświęcona tłumaczeniom Jana Kochanowskiego, wywołuje jedno poważne zastrzeżenie: mianowicie, konieczne jest szczególnie ważne dla twórczości poety renesansowego rozgraniczenie tłumaczeń od oryginalnej twórczości. Z braku tego rozgraniczenia pochodzi nieporozumienie zasadnicze: za tłumaczenie zostaje uznane to wszystko, co zawiera jakiekolwiek reminiscencje klasyczne np. 14 pieśń 1 księgi Kochanowskiego (Patrzaj jako śnieg po górach się bieli) zestawia autorka ze sławną pieśnią Horacego: ,,Vides, ut alta est nive candidum Soracte" i uważa to za przekład. Co więcej, z tego przykładu wysnuwa wnioski natury ogólnej, dotyczące techniki, którą Kochanowski stosuje w przekładach Horacego. Twierdzi bowiem, że Kochanowski umiał w tych przekładach, jak zresztą we wszystkich pieśniach, połączyć harmonijnie pierwiastki nowożytne z klasycznemi, tworząc całość pełną wdzięku, artyzmu i szczerości, tak że nie odczuwamy najczęściej, czy dana pieśń jest tłumaczeniem" (str. 25). Widzimy więc, że zagadnienie zostało bardzo uproszczone: skomplikowany stosunek Kochanowskiego do Horacego, którego był najpierw pojętnym uczniem, a następnie kontynuatorem, został uproszczony i spaczony przez potraktowanie zależności wszelkiego typu, jako zwykłego przekładu. Z podanego powyżej przykładu, który autorka uważa za tłumaczenie, widzimy, że Kochanowski samodzielnie splata i przekształca horacjańskie motywy. Zestawienie zaś Kochanowskiego z pieśniami jego

mistrza prowadzi do określenia stopnia i charakteru samodzielności Kochanowskiego. Załatwienie zaś tej sprawy przez określenie, że ,,mistrzowskie przekłady ód Horacego stawiają Kochanowskiego w rzędzie najlepszych tłumaczy tego poety w Polsce" (str. 25) jest nieporozumieniem, ponieważ Kochanowski nie jest tłumaczem Horacego (naturalnie z wyjątkiem kilku pieśni, które są dosłownym przekładem) w ścisłem tego słowa znaczeniu. Jego zależność od Horacego przejawia się przedewszystkiem w bardzo bliskiem pokrewieństwie poruszanych zagadnień, w typowej dla rzymskiego poety dekoracji, na tle której wypowiada ogólno-ludzkie refleksje, na przejmowaniu całych nieraz motywów, z których Kochanowski splata nową, oryginalną całość. Charakterystyczne jest tu jakby obracanie się w świecie pojęć i zagadnień Horacego, które poeta jeszcze raz przeżywa, starając się dla nich znaleźć nową formę. Stąd jeśli się bada przekłady Kochanowskiego z Horacego, uwagę zwraca fakt, że Kochanowski nie lubi i unika przekładu ścisłego, dosłownego, bardziej odpowiada mu forma luźnej parafrazy, odtwarzającej nastrój i zasadniczą myśl Horacego, nie posługującej się jednak niewolniczo wszystkiemi środkami jego artystycznej ekspresji. Widzimy więc, że zagadnienie ,,przekładu" z Horacego jest znacznie bardziej skomplikowane, niż to wykazała autorka i przy jego omawianiu trzeba było albo ograniczyć się do tego, co jest dosłownem tłumaczeniem Horacego, albo ujmując to zagadnienie szerzej, zastanowić się nad charakterem zależności Kochanowskiego od Horacego. Jeżeli zaś ograniczymy się do przekładów dosłownych, trudno będzie zgodzić się ze zdaniem autorki, że Kochanowski jest jednym z najlepszych tłumaczy Horacego, ponieważ przekłady jego należą do najmniej udanych ze wszystkich jego wierszy, rażą oschłością i nieszczerością wyrazu.

Inne tłumaczenia Kochanowskiego (prawie wszystkie z łaciny lub greki) badane są z punktu widzenia, czy są dłuższe, czy krótsze od oryginału i co autor dodał od siebie, czy też co ujął. Sama ,,technika" tłumaczenia, która tutaj mogłaby być zagadnieniem interesującem, o czem autorka kilkakrotnie wspomina, została całkowicie pominięta. Wyjaśnia także autorka kilka momentów niejasnych wskutek pomyłki czy niedbalstwa drukarza.

Zastanawia także wyjaśnienie, dotyczące przekładu *Psałterza;* autorka uważa, że Kochanowski ,,tłumaczy tekst oryginalny wiernie w całej rozciągłości, nie skracając go. Zasadniczo nie dodaje też nic od siebie, czasem tylko jakieś wyrażenia dla formy wierszowej lub dla lepszego sprecyzowania myśli, nigdy jednak nie wychodzi poza ramy samego psalmu" (str. 26). Pomijając niezdecydowane stanowisko autorki w sprawie amplifikacyj ,,Psałterza", jest to spostrzeżenie nowe: dotychczas zwracano uwagę na cały szereg amplifikacyj u Kochanowskiego, na fakt, że każdy psalm w przekładzie Kochanowskiego jest znacznie dłuższy, niż w oryginale, ponieważ naogół wersetowi psalmu odpowiada zwrotka u Kochanowskiego. Niestety autorka nie uzasadnia swojego zdania. Zagadnienie roli Kochanowskiego jako tłumacza w historji literatury polskiej jest bardzo istotne, należałoby jako zasadniczą podstawę, na której powinno być rozstrzygnięte, opracować kwestję, co humanista uważał za przekład, co za oryginalną twórczość i na tej podstawie rozgraniczyć utwory oryginalne i tłumaczenia, a następnie zbadać i wskazać, na czem polega artystyczna wartość przekładów Kochanowskiego.

* * *

Rozprawa W a n d y M o r z k o w s k i e j - T y s z k o w e j daje właściwie znacznie więcej niż zapowiada jej skromny tytuł. Zdawałoby się, że jedynie za-

gadnienie ,,wpływologji", ustalenie zależności i zapożyczeń od francuskich romantyków będzie jej jedynym przedmiotem. Tymczasem autorka kreśli interesujący i żywy ,,portret" psychologiczny Żmichowskiej i na podstawie wnikliwej charakterystyki autorki *Poganki* określa jej stosunek do francuskiego myśliciela Piotra Leroux i powieści George Sand. Nie ogranicza się do wskazania, co i w jakim stopniu zawdzięcza Żmichowska francuskim romantykom; zwraca uwagę na to, jaki wpływ miał pobyt w Paryżu, zetknięcie się z jego umysłową atmosferą na światopogląd i usposobienie przyszłej *entuzjastki*. Brzydka, biedna, niekochana przez nikogo panna, ulegająca ogólnej po powstaniu listopadowem atmosferze apatji i zniechęcenia, wyjeżdża do Paryża i styka się z bujnie krzewiącym się ruchem dziedziców saintsimonistycznej doktryny. Piotr Leroux wywiera na jej późniejszą twórczość wpływ równie doniosły, jak na powieści George Sand. W sposób wnikliwy autorka analizuje i wykazuje różnice między powieściopisarką polską i francuską. Charakteryzuje różne formy, w jakich u obydwu wypowiedział się głoszony przez mistrza kult życia, silnych uczuć i protest przeciw konwenansom. Autorka nie poprzestaje na zanalizowaniu postaci powieściowych, lecz bada przejawy doktryny Leroux w praktycznem postępowaniu i poglądach Żmichowskiej, głoszonych w życiu. Zastanawia się nad wypaczeniem i chwilowem zahamowaniem twórczości poetyckiej, wskutek realizowania wyznawanej nauki. Wiąże oddziaływanie francuskich doktryn filozoficznych i społecznych z samorzutną postawą wobec życia i naturą poetyckiego talentu. Zwraca uwagę na zasadniczy rys Żmichowskiej: trudność obcowania z ludźmi, zżycie się z światem książek i bardzo wyraźny intelektualizm. Za źródło jej twórczości uznaje właśnie tę ciągłą dążność do przezwyciężania jednych stanowisk myślowych i zdobywania nowych, coraz pełniejszych i bogatszych, skłonność do ciągłej autoanalizy, do wnikania we własną psychikę i śledzenie jej wszelkich zmian i odruchów. Stąd Żmichowska sama jest właściwie bohaterką wszystkich swoich powieści, bo we wszystkich powtarza się ten sam typ kobiety, intelektualnie i artystycznie uzdolnionej i wartościowej, niezdolnej jednak do żadnych żywszych uczuć i zatracającej wskutek tego swoje istotne zalety. Właściwie naczelnym problemem twórczości Żmichowskiej jest problem artysty i kobiety, powracający kilkakrotnie i zyskujący rozmaite opracowanie i naświetlenie. Wszystkie te niezmiernie ciekawe i cenne spostrzeżenia, składające się na charakterystykę Żmichowskiej, zostały wepchnięte w zbyt wąskie ramy dla takiej masy zebranego i opracowanego materjału. Dlatego też są momenty, które rażą powierzchownością i brakiem oparcia o faktyczny materjał, a następnie broszura porusza cały szereg ciekawych i ważnych zagadnień, ale nie pogłębia ich należycie.

* * *

Książkę Stefanji Skwarczyńskiej trzeba powitać ze szczerą radością i uznaniem, jako pierwszą próbę zbadania i oceny twórczości Mickiewicza jedynie z punktu widzenia literackiego, a więc z pominięciem wszelkich szczegółów biograficznych i cnót czy grzechów patrjotycznych poety. Uznając i oceniając należycie pracę autorki, muszę jednak przystąpić do polemiki z nią w rzeczach zasadniczych, do polemiki od podstaw. Za podstawę teoretyczną uznaje autorka rozprawę Z. Łempickiego i jego rozróżnienie trzech pierwiastków w utworze literackim; osnowy, wątku i motywu. Wątek uznaje autorka za pewnego rodzaju rozwinięty obraz, tak samo jak obraz jest zredukowanym wątkiem, obrazowi przypisuje autorka cechy przestrzenności, wątkowi

czasowości. Obraz zaś definjuje jako ,,szereg konkretnych elementów treści (z przynależną im oczywiście wartością uczuciową), które składają się harmonijnie na nową, skończoną całość" (str. 1). Trochę zaskakuje tutaj odwieczny dualizm treści i formy, zdawałoby się, już zupełnie pokonany. Jeżeli nawet to pominiemy, definicja budzi poważne zastrzeżenia i pozostaje niejasna, ponieważ ,,element treści" jako składowa część obrazu jednak jest niezrozumiały. Następnie autorka w samej swojej pracy posługuje się zbyt szerokiem pojęciem obrazu np. za obraz uważa zarówno opis zapasów w wierszu *Już się z pogodnych niebios*, jak pierwsza zwrotkę wiersza: *Gdy tu mój trup*, jak ,,obrazy" upiorów i szatanów.

Przy tak szerokiem pojmowaniu ,,obrazu" trudno znaleźć w twórczości Mickiewicza, tak samo jak w czyjejkolwiek twórczości coś, coby tym obrazem nie było. I dlatego wciągnęła autorka do swej pracy nietylko wszystkie poetyckie chwyty Mickiewicza, całość jego środków ekspresji, ale nawet ideologję i momenty biograficzne. Np. wiersz *Snuć miłość* potraktowany został jako obraz. Szereg obrazów, elementów obrazowości dostrzega autorka w takich zwrotach, które raczej wywołują pewne emocjonalne reakcje, niż określone wzrokowe przedstawienia:

— — —*puszczać ją, w głąb, jak nurtuje źródło pod ziemię — w górę wiać nią, [jak wiatr wieje.*
po ziemi ją rozsypać, jak się zboże sieje.

Jeśli się przyjmie taką definicję obrazu, to wszystko, cokolwiek w ludzkim języku nie jest wypowiedzeniem słów — pojęć, równoważnych matematycznym formułom, wszystko, co intenduje do jakich konkretnych przedmiotów czy stanów rzeczy, będzie obrazem, skoro wystarczy, aby ,,szereg konkretnych elementów treści złożył się na nową i skończoną całość. Sam termin obrazu jest w zastosowaniu do poezji terminem nieszczęśliwym, ponieważ 1) wysuwa na plan pierwszy czynnik w przeżyciu poezji przypadkowy i nieistotny, przesłaniając to, co jest tu rzeczywiście ważne, 2) przenosi do dziedziny poezji stosunki charakterystyczne dla sztuk plastycznych. Przenosi się bowiem do dziedziny poezji ,,atrybuty" obrazu ze sztuk plastycznych, a więc przedewszystkiem jego statyczność, co zresztą zostało podkreślone przez autorkę. Następnie ogranicza sferę środków, któremi poezja operuje do momentów ,,wizualnych". ,,Obraz" operujący dynamiką, np. burzą w *Panu Tadeuszu* wzbudza pewne wątpliwości i trudności: przedewszystkiem niema tu dostojnej statyczności obrazu malarskiego, bo trudno przecież o bardziej ruchliwą akcję, a następnie autor posługuje się szeregiem środków innych niż wizualne, więc przedewszystkiem akustycznemi. Wrażenie, wywołane przez opis burzy, nie da się wogóle porównać z przeżyciem żadnego obrazu; aby ten ,,obraz" zanalizować, trzeba raczej mówić o opisie i wyróżnić w nim cały szereg środków, chwytów artystycznych, których poeta użył. To samo powiedzieć można o ,,obrazie" walki z huraganem w *Farysie.*

Wszystkie wątki i ,,obrazy", które spotykamy w twórczości Mickiewicza, dzieli autorka na cztery zasadnicze typy, odpowiadające fazom rozwoju poetyckiej osobowości Mickiewicza: klasyczny, sentymentalny, romantyczny (tutaj wyróżnia jakby dwa podtypy: balladowy i mistyczny) i realistyczny. Zaznacza przytem, że ,,trzeba tu wziąć pod uwagę pewne pratypy, ku którym kolejno zwraca się poeta o pomoc w wyszukaniu i kształtowaniu treści" (str. 6) Pomijając merytoryczną wartość tego wyjaśnienia, razi fakt, że pozostaje ono w sprzeczności z tem, co autorka mówi o oryginalności Mickiewicza, o tem, że

u niego posługiwanie się pewnemi typami środków artystycznych wyrastało z natury jego wielkiego talentu poetyckiego, a nie z ulegania modom literackim i zwracaniu się ku nim o pomoc w wyszukiwaniu nowych treści. Klasyfikacja tych typów budzi zastrzeżenia także dlatego, że autorka apodyktycznie określa jedne jako klasyczne, inne jako romantyczne, podstawa klasyfikacji pozostaje nieznana i nawet nie jest zawarta implicite w stałych kryterjach, któremi się autorka posługuje. Kiedy np. mówi, że w *Żeglarzu* przeżycie, ujęte w splot motywów romantycznych, wypowiedziane zostało zapomocą wątku klasycznego" i że ,,odtąd obraz żeglarza przestanie być — jak dawniej klasycznym; odtąd wypowie się w nim romantyczna dusza i w sposób romantyczny" (str. 15) czytelnik nie wie, dlaczego w jednym wypadku żeglarz jest obrazem klasycznym, a w innym romantycznym, bo przecież fakt, że jeden chce wrócić do brzegów, skąd odpływa, drugi nie chce, nie jest i nie może być zasadą podziału na obrazy klasyczne i romantyczne. Tak samo budzi zatrzeżenia wiązanie tych poszczególnych typów między sobą i wykazywanie, jakiemi drogami następowała przemiana i wchłanianie jednych typów przez drugie. Zastanawia także, że do badania wybranego zagadnienia podchodzi autorka nie od wewnątrz, t. j. od zasady kształtowania poetyckiego tworzywa, używania tych lub innych chwytów poetyckich, ale od zewnątrz, t. zn. bada i stwierdza, że np. motywu żeglarza, walczącego z żywiołem, użył Mickiewicz tyle a tyle razy, wprowadził takie modyfikacje, dlatego też łączy, omawia w jednej płaszczyźnie, a czasem nawet zestawia momenty, artystycznie różne, których jedyne podobieństwo polega na tożsamości zjawiska świata zewnętrznego, wyzyskanego nieraz dla zupełnie różnych celów artystycznych. Przykładem tutaj może być opis burzy w *Panu Tadeuszu* i opis huraganu w *Farysie*, zestawianych jedynie na tej podstawie, że i jeden i drugi oparty jest na motywie wichru i ruchu; autorka nie uwzględnia, że jeden opis burzy jest nawskroś realistyczny (jeżeli wedle autorki uznać za realizm brak stylizacji, oparcie się na obserwacji rzeczywistości), drugi zaś symboliczny, a w każdym razie zawierający bardzo silny moment stylizacji, widoczny np. w następujących określeniach: *ze złości ląd trącił, całą Arabiją zmącił — — — oddechem ognistym palił, skrzydłami kurzawy walił.* Niedostrzeżona i pominięta została artystyczna ,,fizjognomja" wichru, zlekceważony zamiar artystyczny, zasada kształtująca, jednocząca różne elementy tych poetyckich fragmentów.

W pracy swej zebrała autorka i opisała wszystkie ciekawsze typy obrazów poetyckich u Mickiewicza, starała się wykazać ewolucję w zastosowaniu i kształtowaniu środków artystycznych. Co więcej: starała się wskazać pewne fazy w rozwoju poetyckiej osobowości Mickiewicza i powiązać te fazy oraz ich poszczególne momenty w pewien łańcuch ewolucyjny. Wrażenie jednak, które się z lektury tej książki wynosi, jest wrażeniem inwentarza ,,obrazów" poetyckich Mickiewicza, inwentarza, który mimo usiłowań nie daje pojęcia o jego środkach artystycznych i rozwoju jego techniki poetyckiej.

Wszystkie wysunięte tu przeze mnie wątpliwości płyną z jednego zasadniczego zastrzeżenia: sceptycyzmu wobec terminu i pojęcia ,,obraz" i jego zastosowania w dziedzinie nauki o literaturze. Nie wydaje mi się, że może on okazać się tutaj płodnym i pożytecznym, w dzisiejszym stanie rzeczy jest powodem całego szeregu nieporozumień w kwestjach zasadniczych. Jeżeliby chcieć terminu tego używać z pożytkiem, trzeba byłoby przedewszystkiem zwęzić bardzo jego zakres, a następnie wskazać swoiste cechy obrazu poetyckiego.

* * *

Nowa książka K. Czachowskiego porusza temat, którego krytyka konsekwentnie unikała. Czytało się (nieraz cichcem i w wielkiej tajemnicy, jak mówi autor) Rodziewiczównę, ale nie czytało się nic o Rodziewiczównie, ponieważ nikt o tem tak ważnem zjawisku literackiem nie pisał. Książka Czachowskiego zajmuje się przedewszystkiem przyczynami wielkiej popularności autorki *Dewajtisa*, następnie wyjaśnia powody obojętnego, a czasem wrogiego ustosunkowania się krytyków. Autor dostrzega następujące przyczyny popularności Rodziewiczówny: przedewszystkiem fabuła interesująca, granicząca nieraz z sensacyjnością, zjednała jej liczne rzesze czytelników. Rodziewiczówna tworzyła mit pracownika-bohatera, którego potrzeba dawała się w tym czasie wyraźnie odczuć. Książki jej cechuje idealizm, życzliwy stosunek do świata, wiara w wartość i dobroć natury ludzkiej. Forma jest łatwo dostępna, ideologja jasna i prosta, tendencja zawsze daje się łatwo uchwycić i czytelnik na niższym stopniu kultury literackiej wie dobrze, co autorka ,,chciała przez to powiedzieć". Ale mimo to, że z takim zapałem czytano i czyta się teraz Rodziewiczównę w najrozmaitszych sferach czytelników, krytyka zajęła wobec jej twórczości od pierwszego jej wystąpienia stanowisko wrogie i zajmuje je dotychczas. Wpływa na to niewątpliwie odosobnienie Rodziewiczówny: pisze ona zupełnie niezależnie od rozwoju doktryn i teoryj estetycznych, jest jakby poza współczesnością literacką i nie okazuje dla niej najmniejszego zainteresowania. Uprawia przestarzałe, nieraz świadomie przez jej współczesnych przezwyciężane formy powieści. Kładzie znacznie większy nacisk na ideologję, na stronę myślową swych utworów niż na ich formę; problem konstrukcji utworu jest dla Rodziewiczówny zupełnie obcy. Swoje idee apostołuje w sposób wyraźny i bezwzględny. Te same cechy, które z powieści Rodziewiczówny zrobiły powszedni chleb czytelnika, wywołują niechęć krytyków, dotyczącą nietyle Rodziewiczówny, ile jej wielbicieli i czytelników.

Następnie autor określa znaczenie społeczno-literackie dorobku powieściopisarki: jest on strawą dla czytelnika, dla którego Żeromski jest za trudny, co więcej, przygotowuje go, podciąga do poziomu *Popiołów*. Strawa ta jest pod każdym względem dobra, kształci czytelnika w dodatnim kierunku. Głosi poglądy nowe i wartościowe, porusza i naświetla sprawy, przemilczane przez innych. Czachowski wyznacza Rodziewiczównie dość poczesne miejsce w literaturze. Stwierdza, że jest ona uczennicą i młodszą siostrą Orzeszkowej; trafnie wykazuje pokrewieństwo z Weyssenhoffem, którego uważa za ucznia i kontynuatora Rodziewiczówny.

Analiza twórczości Rodziewiczówny wypadła mniej interesująco niż rozwiązanie, dotyczące społecznego znaczenia Rodziewiczówny i miejsca jej w literaturze. Autor omawia utwory Rodziewiczówny w porządku chronologicznym, nie wiąże tej twórczości w żadną całość, nie wykazuje żadnej ewolucji, która musiała mieć miejsce, chociażby w sensie dojrzewania człowieka i pogłębiania się jego poglądu na świat. Autor poddaje analizie wyłącznie najbardziej uchwytną, ,,najgrubszą" tendencję i ideologję autorki, czyli zajmuje się tem, co stanowi mniej interesującą stronę literackiego dorobku Rodziewiczówny. Natomiast pomija to, co jest tu naprawdę najbardziej interesujące, a więc *sui generis* prymitywny artyzm, przejawiający się przedewszystkiem w umiejętności skonstruowania fabuły i podania jej w sugestywnej formie, zainteresowania widza i utrzymania go cały czas w napięciu. Ogólnikowe i pobieżne zajęcie się np. opisami przyrody nie wyczerpuje zagadnień i możliwości tego artyzmu, tem bardziej, że autor poprzestaje zazwyczaj na przytoczeniu opisu lub na

stwierdzeniu, że można go porównać z opisami Orzeszkowej i Weyssenhoffa. Przedmiotem zainteresowania autora jest temat, pojęty jednak nie jako element struktury utworu, lecz jako wyabstrahowana prawda o życiu i ludziach. Często autor zadowala się streszczeniem utworu (tak postępuje ze wszystkiemi nowelami) lub wyłuskaniu „problemu" np. utrzymaniu polskiego stanu posiadania na kresach. A przecież, jeżeli się bada Rodziewiczównę dla stwierdzenia, dlaczego ją czytano dawniej i czyta się teraz, to rzeczą drugorzędną jest morał, który w oderwaniu od żywego utworu jest nudny i niepotrzebny.

Mimo to książkę czyta się z zainteresowaniem, podkreśla ona istotne cechy Rodziewiczówny: przywiązanie do ziemi, szacunek dla pracy fizycznej, religijność i moralną postawę wobec świata. Niewątpliwy jest pożytek poważnego potraktowania i zanalizowania twórczości drugorzędnej i lekceważonej powieściopisarki, co może przyczynić się do rewizji sądów i zmiany naszego stosunku do autorki *Dewajtisa*, pokrzywdzonej przedewszystkiem przez bagatelizowanie jej społecznej roli. *J. Kulczycka.*

II. WIEDZA O KULTURZE.

Bogdan Suchodolski: *Kultura i osobowość.* Wypisy z dzieł myślicieli polskich XIX i XX wieku. Z 16 portretami. Nakł. „Naszej Księg.", Warszawa, 1935.

W r. 1932 ukazał się B. Suchodolskiego wybór z pism myślicieli polskich XIX i XX w. p. t. *Ideały kultury a prądy społeczne.* Ta na wielką skalę pomyślana antologja myśli polskłej dotyczyła kultury jako systemów ideowych ludzkiego współżycia. Obecnie ukazał się tom drugi antologji p. t. *Kultura i osobowość.* Obejmuje on sprawy kultury, rozumianej jako tworzenie różnorodnych wartości, działających wychowawczo na jednostki i grupy. Tom ten stanowi właściwie samoistną całość, w której tylko miejscami autor odwołuje się do uwag i fragmentów, zamieszczonych w t. I.

Wypisy zupełnie słusznie pomijają to, co należy do szczegółowej problematyki danej dziedziny kultury. W wybranych przez autora fragmentach szło głównie o dobór takich wyjątków, któreby ilustrowały najistotniejszy sens wartości kulturalnych danej dziedziny oraz ich rolę w życiu jednostki i zbiorowości; przyczem każdy dział potraktował autor jako funkcję całokształtu kultury bez przyznawania któremukolwiek hegemonji. Z tego punktu widzenia wychodząc, przedstawia poglądy myślicieli polskich XIX i XX w. na religję, filozofję i naukę, sztukę, kulturę gospodarczą i społeczno-państwową. We wstępie, zatytułowanym *Kultura jako twórczość ludzka* zamieszcza fragmenty, dotyczące takich zagadnień, jak: geneza kultury, jej bodźce, ogniska i dziedziny oraz problemat postępu kultury. Dalej mamy zobrazowanie polskiej myśli religijnej: typy przeżyć religijnych (od neoscholastycyzmu począwszy, a na panteizmie skończywszy), mistykę i metafizykę religijną z Towiańskim, Trentowskim i W. Lutosławskim na czele, wreszcie wpływ religji na życie zbiorowe. Zkolei zajął się autor rolą filozofji i nauki w całokształcie kultury. Mowa tu znów o kryterjach prawdy, istocie, zadaniach i wartości filozofji, a potem o sensie nauki, jej granicach i społecznem znaczeniu. Tu wyróżniają się nazwiska Jędrz. Śniadeckiego, Mickiewicza, Ochorowicza, Mahrburga, Orzeszkowej, Brzozowskiego i i.

Rozległe horyzonty polskiej myśli o sztuce unaoczniają nam fragmenty pieczołowicie wybrane z całego ogromu materjałów.Ześrodkowano je wokół zagadnień takich, jak: potrzeba sztuki, istota piękna, rozwój sztuki, jej rola i zadania, jej stosunek do ustrojów społecznych, wreszcie stanowisko artysty wśród zbiorowości. Reprezentują dział ten St. Witkiewicz, Kremer, Mochnacki, Norwid, Klaczko, Abramowski, Przybyszewski, K. Krauz, Matlakowski, J. Malczewski, Conrad, Tatarkiewicz. Po dziale, poświęconym kulturze gospodarczej, znajdujemy wyjątki, omawiające problem człowieka jako istoty społecznej, zagadnienia ojczyzny, oraz rolę etyki, prawa, państwa, rządu, ustroju i obywatela w całokształtcie kultury społeczno-państwowej. Rozdział końcowy rozpatruje związki między etyką a wychowaniem. Omawia problem istoty moralności, stosunek między wychowaniem a ustrojem społecznym, wreszcie charakter narodowy Polaka.

Niezmiernie cenne są wstępy autora, wprowadzające w zagadnienia każdego rozdziału i opatrzone bibljografją przedmiotu. Całości dopełniają wiadomości biograficzne o autorach i szereg ilustracyj. Suchodolski zastosował układ ściśle rzeczowy; niekiedy zachował w ramach układu rzeczowego porządek chronologiczny. Sądzę, że gdyby było mu się udało w całej pełni pogodzić układ rzeczowy z chronologicznym, przedstawić nietylko zagadnienia, ale też ewolucję w ich ujmowaniu na tle zmienności epok — wartość instruktywna książki dużoby na tem zyskała.

Mimoto *Kultura i osobowość* stanowi poważną pozycję w dorobku podręcznikarstwa naukowego, godną stanąć obok tego rodzaju prac co *Wiek XIX. Sto Lat Myśli Polskiej.* Niewiadomo, co więcej podziwiać: czy benedyktyński trud Suchodolskiego, który zdołał przedrzeć się do zapomnianych broszur, niewydanych rękopisów, starych roczników czasopism, dzieł, pisanych przez Polaków w obcych językach i t. p. trudnych do ogarnięcia materjałów; czy niepospolitą erudycję, która była dlań pochodnią, rozświetlającą drogi ku bezcennym skarbom prozy polskiej XIX i XX w., nieznanym w dużym stopniu oficjalnej bibljografji; czy wreszcie trafność wyboru i przejrzystość układu, dzięki czemu czytelnik ma możność zorjentowania się na podstawie wyjątków w pełnym dorobku polskiej teorji kultury.

Wypisy posiadają też duże znaczenie popularyzatorskie. Uprzytamniając szerokiemu ogółowi sprawy ogromnie żywotne w dzisiejszej dobie wielkich przemian ideowych, stanowią cenne *vademecum* dla kół ideowych i samokształceniowych młodzieży, dla świetlic i t. p. instytucyj, dla działaczy kulturalno-oświatowych i społecznych. O dużej przydatności tomu na warsztacie szkolnym historyka i polonisty w najwyższych klasach gimnazjum pisać tu nie będę; ciekawych odsyłam do autoreferatu Suchodolskiego o I tomie, zamieszczonego w III roczniku *Polonisty* (str. 42 i nast.).

H. Schipper.

Zygmunt Mysłakowski: *Państwo a wychowanie.* Nasza Księg., Warszawa 1935.

Na książkę prof. Mysłakowskiego składa się cały szereg szkiców, związanych ze sobą zasadniczym problemem: państwo a wychowanie.

Autor omawia w nich aktualne zagadnienia wychowawcze pod kątem podstawowych spraw współczesnej kultury polskiej. Oto tytuły szkiców: *Wychowanie państwowe a narodowe. Mit przeszłości i mit przyszłości w idei ojczyzny. Tradycja. Zagadnienie mniejszości narodowych a wychowanie do państwowości. Znaczenie badań nad środowiskiem dla wychowania do państwowości. Państwo a siły społeczne.* Książka ta z pogranicza socjologji, wiedzy o kulturze i teorji wychowania porusza problemy tak doniosłe dla polonisty, przynosi ujęcia tak głębokie i przemyślane, że zasługuje na dokładniejsze omówienie w niniejszem czasopiśmie.

Punktem wyjścia jest dla autora modne dziś pojęcie ,,mitu narodowego". Mit ten to irracjonalny, żywotny skrót wzruszeń, obrazów, pojęć i wierzeń, posiadający znaczną energję, mocą której nadaje on zabarwienie doznaniom, kierunek działaniu, podłoże teorjom. Naród jest zbiorem istniejących, przeszłych i przyszłych jednostek, które ten mit piastują i na tej podstawie rozwijają instytucje społeczne, będące widomym wyrazem żyjącego mitu. Posiadanie wspólnego mitu decyduje o samookreśleniu narodowem jednostki, które autor uważa za jedyny pewny sprawdzian jej przynależności narodowej. Wartość każdego mitu społecznego, a więc i narodowego, polega nie na jego specyficznej treści, ale na tem, że jest on środkiem wyzwolenia ,,ponadjednostkowego" w jednostce, że służy do wydobycia osobowości z ram subjektywizmu, relatywizmu, egotyzmu czy autyzmu. W tym sensie mit narodowy jest pozytywnym środkiem wychowawczym. Wychowanie narodowe ma dwa zadania przed sobą: 1) zaznajomić z całem bogactwem symboli narodowości, 2) organizować warunki, wśród których treść wzruszeniowa mitu może się wyzwalać. Pierwsze zadanie jest natury dydaktycznej. Służy mu nauka języka i lit, ojcz., historji i geografji ojcz., wiadomości o sztuce rodzimej, ustroju i t. p. Drugie zadanie ma charakter raczej artystycznego oddziaływania. polega na osobistym wpływie (,,indukcja wzruszeniowa") wymaga wielkiego taktu i delikatnych rąk. Dlatego najlepiej udaje się tam, gdzie nie jest robione ,,zawodowo". Z tego powodu autor sądzi, że szkoła powinna w zasadzie ograniczyć się raczej do zadania pierwszego, podczas gdy zadanie drugie pełnić może z powodzeniem ten tylko, w kim żyje ,,Eros pedagogiczny".

Przeciwstawianie ,,wychowania narodowego" ,,wychowaniu państwowemu" we własnem państwie uważa autor za nieporozumienie, skoro państwo jest narzędziem uspołecznienia, stwarzającem szerokie możliwości dla wyżycia się mitu narodowego.

Ale w micie narodowym tkwią też czynniki zacieśniające i ograniczające. Z intensywnem uspołecznieniem w granicach własnej grupy idzie w parze egzaltacja ,,swojego", przeradzająca się zazwyczaj w nietolerancję względem ,,obcego". Stąd obok patrjotyzmu, który jest regjonalizmem najobszerniejszej całości kraju ojczystego, nie zawierającym w sobie idei destrukcji, pojawia się nacjonalizm, będacy filozofją i polityką odosobnienia i egocentryzmu narodowego. Wynikająca zeń niezdolność wyjścia poza siebie, dogłębnego przestrzegania czegoś, co ma inne formy bytu, tworzenie płytkich schematów poznawczych i skrótów emocjonalnych wyrządza wybitne szkody, zwłaszcza w stosunku do t. zw. mniejszości narodowych. Tej ostatniej kwestji poświęca prof. Mysłakowski dłuższe wywody o charakterze praktyczno-wychowawczym.

Podstawowem założeniem autora w zakresie rozważań o czynniku przeszłości i przyszłości w pojęciu ojczyzny jest idea prospektywnego nastawienia osobowości. Mianowicie autor widzi znamię żywotnej osobowości w sile zainteresowań, rzutowanych w przyszłość. Przeszłość interesuje wtedy jednostkę tylko w funkcji bieżących zadań, skierowanych przyszłościowo. Analogicznie jest i ze społeczeństwami. Znamieniem młodości kultur jest ich zdolność do zmian. Mit narodowy trwa przez przekazywanie go, równoznaczne z wychowywaniem, i przez odradzanie się, które powinno nastąpić w chwili, gdy mit zaczyna się przeżywać. Ten krytyczny moment następuje wtedy, gdy trwają jeszcze zewnętrzne formy mitu, ale treść staje się już jakąś bezduszną grą.

Idea ojczyzny jest u nas bardzo silnie obciążona passeizmem, i to nie w rozumieniu rzeczywistego zespołu wrażeń przeszłych, lecz w sensie pewnych stereotypowych powiązań i obrazów. Coprawda nie można wyjść ze swej przeszłości, jak nie można wyjść z własnej skóry. Ale pojęcie tradycji nie jest jednoznaczne z całkowitą dziejową przeszłością pewnej grupy. Należy z niej wyłączyć wszystko to, co wprawdzie było, ale już nie jest w żadnej formie aktywne. Nie jest też ona tem, co przekazuje się w drodze dziedziczności biologicznej, lecz jest jedynie przekazem psychospołecznym. Tradycja w tem ujęciu nie ma nic wspólnego z tradycjonalizmem, który zazwyczaj jest jednoznaczny z mizoneizmem, lękiem przed nowem doświadczeniem. T. zw. ,,duch narodu'', którem to pojęciem tak często posługują się nacjonaliści, badając zgodność pewnych przejawów z jego istotą, jest zawsze schematem upraszczającym i idealizującym, selekcją, zgodną z subjektywnym sposobem odczuwania mitu ojczyzny przez danego człowieka czy grupę. ,,Kultura polska'' — to nie coś danego zgóry; rzeczywistość humanistyczna jest bowiem zawsze terenem przyrostu czegoś nowego, stawania się twórczego. Nie to, co wchłaniamy, lecz jak przetwarzamy, decyduje o indywidualności narodu; jeśli istnieje ona naprawdę, wtedy szczególny ,,puryzm'' jest zbyteczny. W konwencjonalnem rozumieniu kultura polska to kultura szlachecka, coś, co przytłoczyło różnorodne wątki regjonalne i klasowe. Wybija się w niej nadewszystko jeden ton: sarmackość. Tak pojęta ,,kultura polska'' jest wprawdzie ,,reprezentacyjną'' odmianą kultury narodowej, ale nie jest jej absolutną ideą, ani jej istotą. Taki mit Polski obowiązywał bezwzględnie do pocz. XIX w. Tragedja emigracji polskiej po r. 1831 była tragedją całej klasy społecznej, która wyczuwała bezwiednie, że jest w fazie zaniku swej dziejowej roli i że narasta jakaś nowa ojczyzna. Ujemną cechą literatury polskiej tego okresu był fakt, że tak duża ilość dobrych artystycznie dzieł powstała na gruncie ideologji, będącej w rozkładzie. Autor uważa, że byłoby korzystniej, gdyby powstawały dzieła o mniejszym nawet artyźmie, ale odbijające świadomość społeczną klas i grup historycznie bardziej tęgich, mniej zwietrzałych.

Mity przeżywające się muszą być zastąpione przez inne lub odnowione emocjonalnie. Jeżeli nie potrafimy wobec pewnej tradycji nawiązać osobistego stosunku, uczynić jej przeżyciem i włączyć w ten sposób w sferę osobowości, to upór w narzucaniu jej sobie lub komu jest tylko piętrzeniem niepotrzebnych przeszkód rozwojowi. Z tego powodu autor wita z zadowoleniem współczesny rewizjonizm w stosunku do dotychczasowych form kultury polskiej. Uważa bowiem, że rewizjonizm, pozornie ,,obrazoburczy'', nic właściwie nie burzy, tylko uświadamia konieczność zmiany, która tak czy owak ma się

dokonać, lub też jest próbą wlania żywotności w to, co wietrzeje, by dane pokolenie mogło pewną prawdę odkryć dla siebie z radością po raz wtóry. T. zw. „odbronzowywanie" byłoby tylko figlem, przekorą, gdyby nie szło o rzeczy poważniejsze: o to, żeby prawdy były żywe. Niestety, w przeciwieństwie do krajów o starej kulturze u nas każda próba rewizji przyjętych wartości kończy się zarzutem braku patrjotyzmu, choć często idzie o sprawy, które nic wspólnego z patrjotyzmem nie mają.

Przeszłość musi być zatem rozpatrywana w funkcji teraźniejszości i jej rozmachu, skierowanego wprzód. Ma to swoje konsekwencje wychowawcze. Gdy pokolenie dorosłe usiłuje *per fas et nefas* narzucić młodzieży pewne wartościowanie, wychodzące już z użycia, tworzy ono tylko pustą formę wychowawczą bez siły. Również wszelką właściwą pracę dydaktyczną musi wyprzedzać stwarzanie w uczniach wewnętrznego zapotrzebowania na materjał nauczania. Jednym ze środków aktywizacj świadomości społecznej młodzieży, dających się związać w naturalną całość z pracą dydaktyczną, jest — zdaniem autora — badanie środowisk i wycieczki społeczne. Sprawie tej prof. Mysłakowski poświęca wnikliwe uwagi szczegółowe.

Rozpatrując w rozdziale końcowym stosunek państwa do sił społecznych, podkreśla znaczenie państwa jako czynnika, który tworzy ogólną atmosferę odpowiedzialności i gwarantuje siłom społecznym minimum stateczności, niezbędnej do ich rozwoju. Państwo jest wprawdzie tylko formalno-organizacyjnym wyrazem napięć sił społecznych, ale z drugiej strony zniszczenie przez państwo sieci organizacyj społecznych, by stanąć tylko w obliczu masy jednostek, byłoby końcem państwa. Organizacje społeczeństwa są bowiem zbiornikami energji, czynnikami uspołecznienia mas, dyscyplinującemi jednostkę. Pomiędzy zupełną nieinterwencją państwa a wszechwładzą istnieje gdzieś punkt, w którym ustosunkowanie się państwa do sił społecznych jest najkorzystniejsze. Jest to optimum stosunku. Każde przekroczenie tego punktu w jednym lub drugim kierunku zmniejsza obopólną korzyść. Państwo nie jest celem samym w sobie, wartością ostateczną. Jest wartościowe, o ile realizuje wartości, których twórcą jest zawsze człowiek względnie siły społeczne, ogniskujące się w życiu narodowem, gospodarczem, religijnem, naukowem, artystycznem i t. d. Uspołecznienie w stosunku do państwa polega nie na przyjęciu takiej czy innej doktryny politycznej, lecz na wyrobieniu pewnej odrębnej postawy psychicznej: na emocjonalizacji stosunku do państwa, na oparciu tego stosunku nie o chęć pasorzytowania, lecz na przyjętym osobistym obowiązku, na przyjęciu postawy prospektywnej.

Jak widać z powyższego przeglądu treści, który tylko w ogólnych zarysach i to syntetycznie unaocznia zasadnicze myśli książki, praca prof. Mysłakowskiego porusza całą masę niezmiernie żywotnych zagadnień. Wobec zaznaczającej się obecnie dążności do silnego sprzęgnięcia nauki języka polskiego z całokształtem wiedzy o kulturze narodowej byłoby zadaniem bardzo wdzięcznem przedyskutować tę sprawę w oparciu o cenne dzieło prof. Mysłakowskiego, obfitujące w tyle podniet dla twórczej myśli. *H. Schipper.*

T. Mikulski; *Toruń w pieśni ludowej.* Zapiski Tow. Nauk. w Toruniu, t. IX, str. 151—164.

Ogromna i dotąd jeszcze niezgłębiona domena pieśni ludowej, której systematykę, zapoczątkowaną przez J. Karłowicza, zawdzięczamy przedewszystkiem podstawowym pracom prof. Bystronia, pociągała

zawsze czarem prymitywnego artyzmu badaczy o zainteresowaniach polonistycznych. W ich poczet wkupił się również studjum swem o wizji ludowej Torunia Tadeusz Mikulski, autor monografji o poecie kaszubskim z XVII w., Henryku Chełchowskim, oraz rozprawy krytycznej *Ród Zoila*. Na wstępie eliminuje on z zakresu swych dociekań motywy wędrowne, w których Toruń zjawia się tylko jako lieu commun akcji, odbywającej się wszędzie i zawsze. Brak indywidualizacji topograficznej sprawia, że utwory te nie dorzucają żadnego szczegółu do obrazu miasta. Z tak ograniczonego materjału wydobywa Mikulski z całą precyzją etnograficzną konkretny zarys ludowego Torunia. Wizerunek, jak wynika już z samej kompozycji pieśni ludowej, wypaść tu musiał fragmentarycznie i szkicowo. Prymitywizm ludowy podkreślił w opisie jedynie cechy najwyrazistsze, najpierw rzucające się w oczy. Znajdzie się więc szubienica, most, wspaniały ratusz, a przedewszystkiem, imponujące ubogim chłopkom, bogactwo i polor handlowego miasta. Ahistoryczna fantazja ludu nie zachowała natomiast wcale faktów dziejowych, oprócz może zamieszek religijnych z początku XVIII w. Autor wyznacza też zasiąg terytorjalny obcych wieści, idących zapewne drogą flisów z Wisłą i stwierdza ich obecność na Mazowszu, w Małopolsce i na Śląsku — szkoda tylko, że nie zilustrował swych wywodów mapką. Szczupły zakres tematu nie pozwolił na zbyt daleko sięgające, ogólniejsze wnioski. Ale szkic poważny i sumienny, a przytem pięknie napisany stanowi trwałe wzbogacenie wiedzy regjonalnej o stolicy polskiego Pomorza. *L. Rath.*

III. NAUKA O JĘZYKU.

Alfons Szyperski: *Mowa zapomniana.* O archaizmach w Wielkopolsce. 1934. — Odbito w drukarni Średzkiej, St. Malicki i S-ka w Środzie (str. 22).

W przededniu wprowadzenia elementarnych wiadomości o gwarach do szkoły z zamiarem, by budzić poszanowanie dla gwary, — broszura Szyperskiego ukazuje się w samą porę.

Chwaląc inicjatywę, nie możemy niestety podawać pracy wymienionej za wzór wykonania. Wyczuwa się jakiś gorączkowy pośpiech w robocie. Przedewszystkiem w stylu. Jużto nasi językoznawcy, pominąwszy wyjątki w rodzaju nieodżałowanej pamięci Rozwadowskiego, mają swoistą reputację jako styliści. Ostatecznie w sprawach ciężkiego kalibru, dla fachowców — niechby tam! Swój swojego zawsze jakoś tam zrozumie. Ale prace, które mają przemówić do szerokiego ogółu, mogą swój cel osiągnąć tylko przez sty . Styl w rozumieniu najszerszem: zarówno zalet wysłowienia, jak i metody wykładu, jasności definicyj, logicznego uporządkowania myśli. Niewątpliwie brücknerowskie antropomorfizowanie wyobrażeń językowych, namiętnie kiedyś zwalczane przez krakowską szkołę lingwistyczną, jest w pracach popularnych nieszkodliwem, a mocno pociągającem laika ożywieniem stylu. Dlatego nawetby nam się podobało to, że jakiś tam wyraz „stawał z innym do szermierki, w której często ulegał, to jest usuwał się w cień zapomnienia", gdyby nie ta okoliczność, że już bezpośrednio przed tym pojedynkiem ten sam wyraz „przestał działać". Szczególnie dwa końcowe ustępy rozdziału I (str. 5/6) są przykładem, jak pisać nie należy.

Mętnie przedstawia się czytelnikom samo pojęcie naczelne: archaizmy. Mają to być „umarłe wyrazy, formy i zwroty, co niegdyś istniały w języku, obecnie jednak nie są już używane" (str. 3). Chyba umarłe i nieużywane za-

sadniczo tylko w języku ogólno-polskim, bo przecież w mowie ludowej chowają się czerstwo i właśnie przed nami defilują. Ale i po takiej poprawce trudnoby nam się było z autorem porozumieć wobec kompletnie już niezrozumiałych terminów: archaizmy ludowe (str. 8, w. 81) i regjonalne (str. 15, ust. 3). Niby zamarłe w mowie ludu? regjonu? A przecież właśnie tam nietylko nie umarły, ale po dziś dzień — jak na Śląsku — ,,tętnią rytmem starym" (str. 8). Niemile uderza ,,najtrywjalniejsza gwara" w odróżnieniu od ,,regjonalizmów kulturalnych" (str. 18).

Pośpiech znać również w wyborze i opracowaniu materjału językowego. Tytuł wprawdzie zredagowany ostrożnie: o archaizmach w Wielkopolsce, ale przecież wolelibyśmy, aby nam autor w jakiś sposób odróżnił to, co charakterystyczne dla terytorjum Wielkopolski, od tak szeroko, niemal w całej Polsce rozpowszechnionych zjawisk, jak szczątkowy dualis *robita*, *róbta*, albo — *ować* zam. — *ywać* w *pokazować*, *strzymować*; *naleźć*, *najdować*, *ostać*, *ostawić*, wreszcie wyrównanie tematu (ale dlaczego zaraz ,,fałszywe"?) w wyrazach typu *niesła*, *mietła* (str. 12—13). *Służyć* zam. *złożyć* także nic dziwnego, dziwne tylko niedbałe zestawienie tego w jednem zdaniu z przykładem uproszczenia grupy spółgłoskowej: *stłuc* — *słuc* (str. 10).

Bardzo ciekawy problem porusza autor na str. 9: jakiego pochodzenia mogą być wielkopolskie osobliwości nazalizacji typu *chrzęstka*, *doględać*, *wyrębować* z jednej strony, a z drugiej *wądka*, *skrącać*, *przeziąbnąć*. Szkoda, że autor z ,,dawnych druków i książek" pozawielkopolskiego pochodzenia nie wypisał ani jednego przykładu na dowód, że niektóre z przytoczonych wyrazów (twierdzi nawet, że większość) ,,charakteryzują dawniejszą mowę kulturalną". Inaczej mamy prawo przypuszczać, że nietylko niektóre, lecz wszystkie te okazy ,,mogły także już dawniej posiadać charakter prowincjonalny", t. j. wywodzić się ze swoistego ukształtowania się wzajemnego stosunku nosówek u przedhistorycznych Polan, w przeciwstawieniu — być może — do wszystkich innych plemion, które się na powstanie narodu i języka polskiego złożyły. Autor przysłużyłby się niewątpliwie nauce, gdyby zrealizował swój dezyderat, że ,,trzebaby nad każdem z nich (tych słów) przeprowadzać dokładne badania historyczno-statystyczne i geograficzne, to znaczy brać też pod uwagę pochodzenie autorów pism".

Informację o istnieniu dramatu historyczno-regjonalnego p. t. *Czestram*, napisanego w gwarze płdn.-wielkopolskich Hazaków albo Leśniaków przez ks. Z. Zakrzewskiego, cenną dla polonistów, rejestrujemy tu dlatego, że głucho o tem w alfabetycznym ,,Skorowidzu", obejmującym około 200 pozycyj.

F. S.

IV. POEZJE.

Roman Kołoniecki: *Solo fletowe.* Wydawnictwo ,,Droga" Warszawa 1934.

Tom zawiera 35 poematów. Ujął je autor w dwie części, nie tworzą one jednak cyklów czy treściowo powiązanych całości. Tom uderza bogactwem, ale bez przeładowania. W różnorodności motywów dadzą się wyłowić trzy względnie wyraźne osi tematyczne: lektura (P. Valery, A. de Noailles, Norwid, Conrad), przeżycia rodzinne, miłość, przyroda. Te ostatnie najczęściej wypełniają ramy poematów. Odmienne źródło natchnień najszczytniejszych i najbardziej zbanalizowanych. Kołoniecki daje im wyraz nowy,

świeży. Oryginalność jego utworów opiera się na prawdzie. Nie będzie to jednak prawda, wynikająca z trafnego odtwarzania rzeczy, zjawisk czy procesów psychicznych, niema u niego realizmu poetyzującego, jest natomiast wymowa poezji czystej, która stwarza prawdę przekonywającą wbrew logice trójwymiarowej rzeczywistości. Gra w nich muzyka najniezwyklej skojarzonych wyobrażeń i pojęć, jakie nasuwa znaczenie słów. Nie jest to jednak pusty werbalizm rozkapryszonego futuryzmu ani zimny konstruktywizm eksperymentującej awangardy w duchu Peipera. Prócz tego, czy raczej w tem wszystkiem tętni ciepło żywej krwi, rozlega się głos wewnętrznego życia człowieka.

Solo fletowe Kołonieckiego należy do stosunkowo rzadkich zbiorków najnowszej poezji, w których tendencje techniki pisarskiej kojarzą się tak harmonijnie z odwiecznym, wciąż tym samym choć nieustannie zmiennym nurtem poezji. Dlatego tomik ten uderza swą nowością, świeżością i oryginalnością, a zarazem brzmi jak echo znajome.

* * *

Jerzy Braun. *Epitaphium.* Na odsłonięcie pomnika Hoene-Wrońskiego na cmentarzu Neuilly w Paryżu. Warszawa 1934. Bibljoteka Zet.

Braun niejednokrotnie zabierał głos w sprawie Hoene-Wrońskiego i jego filozofji absolutnej. Ludzie, którym niepodobna odmówić kompetencji w tej materji, wyrażali wątpliwości o głębokiem znawstwie Brauna, nie ulega jednak kwestji, że jest on szczerym i żarliwym wyznawcą systemu Wrońskiego. Ten konfesjonizm stał się źródłem natchnienia poematu p. t. *Epitaphium*.

Braun jest utalentowanym artystą i poetą. Szczera, głęboka wiara w coś i talent poetycki zasadniczo nie wykluczają się, przeciwnie, przy takiem zespoleniu dysproporcyj psychicznych powstają utwory największe, szczytowe. Ale szczyty mają swe groźne niebezpieczeństwa, polegające nie na tem, że łatwo z nich spaść, lecz na tem, że w razie upadku nieuchronne jest rozbicie. *Epitaphium* Brauna jest takiem rozbiciem. Zawartość treściowa poematu, być może, zaciekawi znawcę postaci i filozofji Hoene-Wrońskiego, poruszy zamierzonym horyzontem myśli i patosem nastroju wyznawcę, ale jest mętna i obca dla czytelnika, posiadającego nawet duże wyrobienie w rozumieniu i odczuwaniu dzieł poetyckich. Muzyka wolnego wiersza, olśniewające nieraz metafory i skojarzenia nie wessały w siebie zawartości treściowej utworu natyle, by stał się on organiczną całością, odciętą od subjektywnych doznań autora, całością samoistną, zdolną wywołać niezamącone przeżycia artystyczne w czytelnikach.

* * *

Władysław Sebyła. *Koncert egotyczny.* Warszawa—Kraków 1934. Wydawnictwo J. Mortkowicza.

W zbiorku tym wysuwają się na czoło dwa poematy przedewszystkiem: *Młyny* i *Koncert egotyczny*. Pierwszy z poematów ma charakterystyczny podtytuł: *Sonata nieludzka*, stanowiący niewątpliwie klucz do zrozumienia tego utworu. Człowiek był zawsze zasadniczym, a nawet wyłącznym tematem twórczości literackiej. Jeżeli od czasów romantyzmu pejzaż np. wyrugował nieraz z treści obrazowej poematu postać ludzką zupełnie, to jednak treść ta pozostawała ludzką, gdyż obrazy przyrody stanowiły zespół czynników, wy-

rażających przeżycia piszącego. Sebyła w utworze swym zapragnął całkowicie wyeliminować człowieka, a odtworzyć życie, by się tak wyrazić, rzeczy samych w sobie. Zgóry możnaby powiedzieć, że taki zamiar jest psychologicznie niemożliwy. Człowiek o tem, co jest poza nim i co istnieje niezależnie od niego, może tylko wnioskować, a przesłankami tych wniosków są fakty przeżyć psychicznych, które stanowią jedyny materjał „bezpośrednio dany" świadomości ludzkiej. Dotarcie do rzeczy samych w sobie, niemożliwe z punktu widzenia filozoficznego, jest możliwe na drodze poezji. Decydującą rolę odgrywa tu charakter postawy wewnętrznej, jaką musi przyjąć poeta przy podobnym zamiarze. Centralnym jej momentem musi być świadomość, najsilniej odczuta, obcości tego, co leży w kole *principium individuationis*, a tego, co nią nie jest, oraz wola przekroczenia tej granicy. Sebyła taką postawę posiadł, przynajmniej charakter utworu w całej swej treścioformie (używając wyrażenia Irzykowskiego) zniewala nas do tego przeświadczenia. Biorąc rzecz ze stanowiska naiwnego realizmu, temat *Nieludzkiej sonaty* da się wyłuskać i da się sprowadzić do prostych, nawet oklepanych motywów: młyn wodny, staw, szuwary, zarośla, noc księżycowa. Sebyła jednak dał nietylko coś więcej, niż znaną już romantykom tajemniczą nastrojowość, ale i coś całkiem innego. Dotarł on do tajemnicy istnienia przedmiotów. Mickiewicz, wstrząsając w swoim czasie grozą i tajemniczością swych ballad, tajemnicę odczuwał dopiero, gdy w grę wchodził człowiek. Stąd w jego balladach motywy mistyczne, a przedewszystkiem etyczne, jako czynnik pogłębiający i uszlachetniający teatralną nastrojowość fantastyki baśniowo-ludzkiej. Sebyła z tego, co jest fabułą lub obrazem, wyeliminował człowieka zupełnie, a biorąc za temat wyłączny pewien wycinek pejzażu, wydobył z zespołu przedmiotów i zjawisk ton tajemnicy. To też czysta poezja bucha z każdego słowa poematu. Ze znanych mi utworów Sebyła w *Młynach* osiągnął najpełniej i w najbardziej skończony artystycznie sposób to, co mimo wszelkich programowych ekstrawagancyj leżało zdrowego na dnie marzeń futurystów. Tęskniąc do jakiegoś novum, zdobywali się tylko na negację, odrzucając realizm, psychologizm, liryzm, w deformacji i torturowaniu języka (zasada „słów na wolności"); sądzili, że rozbiją skorupę naiwnego realizmu i dotrą do dynamicznych jakości istnienia. Sebyła pisze językiem normalnym, a cała odrębność i oryginalność jego techniki nie ma nic z jaskrawości wyciąganego za włosy wynalazku.

Podtytuł: *Sonata nieludzka* należy więc rozumieć w sensie etymologicznym; jest on jednak również syntetyzującą nazwą przedziwnej, niebywałej fantastyki, jaka wybucha z przedmiotów i zjawisk, gdy autor mocą poetyckiego pchnięcia zdejmuje z nich pokrywę psychologicznej, nawykowej trójwymiarowości. Nie są to wymysły fantazji, lecz swoisty realizm *(surrealisme?)*, który chłonie wzrok, zmętniały od wpatrywania się w „sny, któremi jawa darzy".

Poeta, który przedarł się do „nieludzkiego" świata otaczającej nas rzeczywistości, bytującej w sobie, który poznał jej integralną obcość mimo tożsamości kształtów, nie mógł nie odczuć głębi tajemnicy, jaką kryje w sobie słowo. Istocie poezji, tajemnicy powstania słowa, które tworzy światy, zagadce poety, jego męczącym poszukiwaniom bytu poświęcony jest poemat drugi — *Koncert egotyczny*. Poemat ten z norwidowską powagą traktuje zagadnienie. Wbrew tytułowi niema w nim nic z egotyzmu, jest tylko gorzka, bolesna ironja osobowości, zawikłanej w antynomję prawdy o bycie i prawdy o poetyckiej fikcji. Na tle współczesnej produkcji poetyckiej w Polsce te dwa poematy Sebyły odcinają się swą oryginalnością ujęcia, głębią refleksji i szerokością perspektyw,

dojrzałą prawdą życia wewnętrznego i powagą, wreszcie maestrją nowego stylu i swoistością techniki poetyckiej.

Prócz wymienionych poematów zawiera zbiorek kilkanaście utworów mniejszych (*Osiem nokturnów*, *Trójśpiew prosty* i inne), z których każdy daje czytelnikowi głęboką rozkosz zanurzania się w odmęt najautentyczniejszej poezji.

* * *

W o j c i e c h B ą k. *Brzemię niebieskie.* Warszawa—Kraków 1934. Wydawnictwo J. Mortkowicza.

Tomik poezyj Wojciecha B ą k a, nagrodzony przez ad hoc zorganizowaną Akademję Niezależnych, jest zjawiskiem nietylko charakterystycznem i ciekawem jako objaw, ale nabytkiem wartościowym w obfitej produkcji poetyckiej doby ostatniej. Wojciech Bąk jest poetą ,,z bożej łaski" w podwójnym sensie: i jako samorodny, nie związany z żadną szkołą talent i jako człowiek, którego życie wewnętrzne zdaje się być nastrojone wyłącznie na religijny ton. Religijność W. Bąka niema charakteru ściśle wyznaniowego, ale subjektywizm przeżyć, przynajmniej w zewnętrznych szczegółach wyrazu, pokrywa się z tradycją chrześcijańską, a nawet katolicką. W religijności Bąka pierwiastek intelektualny odgrywa niewielką rolę. Nie jest to poezja wysokiej i subtelnej myśli, wnikającej w tajemnicę bytu, Boga, jednostki. Zdecydowanie przeważa emocja, uczucie, wyobraźnia, które sycąc się panteistycznym urokiem przyrody i zmysłowych przejawów kultury, doznają ekstatycznych uniesień szczęścia, rozpaczy lub dramatycznej rozterki. Przeżycia te są świeże, mocne, nieraz jaskrawe, dogłębne i pierwotne, jak każda pierwotność, i niepozbawione naiwnej prostoty. Twórczość poetycką o tematyce religijnej ocenia się zazwyczaj jako najwyższej rangi, ale i najniebezpieczniejszą dziedzinę poezji. Przeżycie religijne nietylko powinno być szczere, ale musi posiadać przekonywającą siłę realizmu duchowego. W żadnej dziedzinie przeżyć nie nasuwa wyobraźnia takiej ilości złudzeń, jak w przeżyciach zabarwionych religijnie. W. Bąk, u którego nastawienie emocjonalne zdecydowanie przeważa, narażony jest szczególnie na tego rodzaju niebezpieczeństwa. Wprawdzie uczucie prędzej i bardziej bezpośrednio, niż ostrożny i kołujący intelekt, dochodzi do rzeczywistości mistycznej (każde przeżycie religijne, jako przejaw kontaktu osobowości ludzkiej z bóstwem, jest w istocie swej mistyczne), ale gdy je ,,obłąka wyobraźnia młoda", zbyt łatwo utożsamia religijność z poetycznością i odwrotnie. Poza tem przeżycia religijne cechuje aktywność, powaga wysiłku, wymowność milczenia, które nie znosi egotycznej świerzbiączki. U W. Bąka, obok niesfałszowanej przez wyobraźnię konieczności wyznania, spotyka się dużo momentów, będących uzmysłowieniem artystycznem tej biernej gotowości, jaką posiada naciągnięta struna, reagująca dźwiękiem na każdy bodziec zewnętrzny. Dlatego też *Brzemię niebieskie* nie jest tak ważkie pod względem przeżyć religijnych, jak to się na pierwszy rzut oka wydaje. W. Bąk nie należy do ,,mędrców trudnych i mądrych artystów, karkołomnych badaczy przepaści we wierze". Jest prosty, szczery naiwnie, a przedewszystkiem śpiewny, w miarę gwałtowny i obrazoburczy. W sposobie pisania hołduje ,,przepisom natchnienia", swobodnemu opanowaniu metryki tradycyjnej, szlachetnie ,,zmodernizowanej" przez asonanse, rytmiczne *rubato* i metaforykę, opartą na logicznych asocjacjach.

* * *

A d a m K o w a l s k i. *Lutnia w tornistrze.* Z przedmową Kaden-Bandrowskiego. Warszawa 1934. Główna Księgarnia Wojskowa.

Tytuł zbiorku rzuca światło na jego zawartość i dominujący ton. Jest to zbiór wierszy osnutych na tle życia żołnierskiego. Autor, który przed laty brał chrzest bojowy w legjonach, tam też najprzód próbował swej lutni. Parę wierszy z tego okresu weszło w skład tomiku. Olbrzymia większość jednak to liryczny wyraz życia żołnierskiego obecnie, w czasie pokoju. Liryzm ten nie ma charakteru egotycznego, oddaje ducha zamkniętej zbiorowości, jaką tworzy armja. Kapitan Kowalski pisze dla żołnierzy, ludzi prostych, którzy przedtem, nim weszli w „połać zwaną koszarami", żyli różnorakiem życiem po miastach, wsiach i miasteczkach. Jest w tych wierszach ton dydaktyczny, ale bez suchej pedanterji, ciasnego moralizowania i sztucznych uwzniośleń. To przemawia starszy rangą brat-żołnierz o szczerem sercu, żywym temperamencie i pełnym rzeźwej radości humorze. Zabrzmią tam i tony smętne, poważne, głębokie: o zadaniach żołnierza, jego rycerskim honorze, ale nie przeciągnie struny namaszczonym patosem. Brzmią szczerze, prosto, z naturalną godnością. Kapitan Kowalski nie szlifuje swych wierszy, nie szuka dla nich oryginalnych, nowych rytmów i rymów, nie dobiera niezwykłych metafor ani obrazów. Jego technika leży w granicach popularnej piosenki, która na podobieństwo sztuki ludowej tchnie jakąś śliczną świeżością kolorytu i surowym wdziękiem.

* * *

J ó z e f M ą c z k a. *Starym szlakiem.* Wyd. III. Z przedmową J. A. T e s l a r a. Nieznanemi wierszami poety uzupełnił, wstęp napisał P. J. H a u s v a t e r Warszawa 1934. Główna Księgarnia Wojskowa.

Skromna, co do swej ilości, twórczość poetycka J ó z e f a M ą c z k i, przesycona nieśmiertelną chwałą czynu legjonowego, przemawia z pewnością inaczej niż przed laty w chwilach swych narodzin, ale równie silnie i przejmująco. Wydanie niniejsze, dzięki uwagom wydawców i nowemu materjałowi w postaci dotychczas nieznanych wierszy, pozwala bliżej poznać subtelną organizację psychiczną tego czołowego poety legjonów, opromienionego aureolą rycerskiej śmierci.

* * *

M i e c z y s ł a w L i s i e w i c z. *Coronel.* Warszawa 1934. Księgarnia F. Hoesicka.

Fabuła tego poematu dotyczy epizodu z wojny światowej, mianowicie bitwy morskiej w pobliżu wysp Falklandzkich, jaką stoczyła flota angielska z niemiecką. Dowódcą floty angielskiej był admirał Krzysztof Craddock, który poległ w tej walce. Z całości poematu można się domyśleć, że autorowi chodziło o rapsod, opiewający bohaterską śmierć i moralne piękno cnoty żołnierskiej angielskiego admirała. Artystyczne wykonanie utworu nie daje poetyckiego usprawiedliwienia w wyborze tematu. Utwór jest mętny w treści, górny w nastroju, napisany lichym wierszem.

* * *

H e n r y k P r a w d z i c. *Słowa czarne i czerwone.* Warszawa 1934. Księgarnia F. Hoesicka.

Wszystko w tym zbiorku wierszy, bo trudno mówić tu o poezji, od tytułu (a może nawet i przybranego nazwiska autora), aż do ostatniego utworu autora

wskazuje na nieporadność wypierzających się pierwocin literackich. Słowa czerwone — to wiersze o treści erotycznej, gorące, zmysłowe; słowa czarne — to liryka refleksyjna, pełna goryczy i pesymizmu myśl, uwikłana w relatywizm. Ale ani jedne, ani drugie „słowa" nie przemawiają „kolorem", są raczej szare, bezbarwne.

* * *

J a n u s z S t ę p o w s k i. *Legenda o masztowej sośnie.* Nakł. Głównej Księgarni Wojskowej. Warszawa 1934 r.

W poemacie tym autor opiewa dzieje sosny, wyrosłej w puszczy nadnarwiańskiej. Na początku 17 w. sosna ta, ścięta przez drwali, spławiona do Gdańska, zostaje użyta na grotmaszt jednego ze statków wojennych floty polskiej. W ten sposób staje się ona świadkiem słynnej batalji morskiej pod Oliwą. W niezrozumiały dla czytelnika sposób zdołała sosna masztowa przetrwać do czasów obecnych, gdy na wybrzeżu polskiem zbudowano Gdynię i pojawiły się znów okręty wojenne i handlowe polskie. Niema takiego surowca fabularnego, któremuby pomysłowość i fantazja poety nie potrafiła nadać strojnej formy poematu. W danym jednak wypadku rzecz się nie udała. Poemat wypadł dziwacznie, ciężko, zabrakło mu artystycznej logiki i jednolitości. Główna Księgarnia Wojskowa wydała utwór prześlicznie i z zadziwiającym luksusem. Utwór otrzymał nagrodę!

* * *

J a n W ł a d y s ł a w S t u d e n c k i. *Muszla.* Nakładem Księgarni Faruzela w Żywcu.

Treść wierszy S t u d e n c k i e g o obraca się w sferze charakterystycznej swego czasu dla „Młodej Polski". Pełne są one pesymizmu, który spotyka wszędzie tępą i okrutną walkę instynktów, jeśli chodzi o przyrodę, lub zbrukanie ideałów i tajemnic, jeśli chodzi o świat ludzki. Takim szumem rozbrzmiewa mu „muszla" świata. Jej zgiełk płoszy autorowi szczęście, więc szuka Ciszy, Piękna i Mądrości. Jak przystało na poetycką mowę treści tego rodzaju przeżyć, wyrażone są one stylem symboliczno-obrazowym, na którym piętno Staffa daje się odczuć niejednokrotnie. Przeżycia te są „niedoszczere", nie wydają się być dojrzałym owocem realnych walk i cierpień duchowych, a raczej wynikiem nacisku dyspozycyj poetyckich na „jaźń" autora. Smakuje mu ta goryczka pesymizmu i zanurzanie się w odmęt samotności; jako jednak produkt poetycki na „eksport", jest dość mdły i banalny. Winę tego ponosi przedewszystkiem brak opanowania formy. Z całego zbiorku tylko jedna linijka wierszowa jest prawdziwie piękna, dzięki doskonałemu zharmonizowaniu wszystkich czynników językowych, wyrażających aktualny moment treści: „Księżyc gondolą wypłynął na błękit, a w r z e c e s i e r p e m ś c i n a ł w o d o r o s t y".

* * *

I w o n - A n t o n i F i l l e b o r n. *Poezje.* Warszawa 1934. Księgarnia F. Hoesicka.

Autor tego zbiorku, bliski krewny S e w e r y n a F i l l e b o r n a, wodza warszawskiej cyganerji artystycznej w połowie ubiegłego wieku, zmarł w 1916 r. w Warszawie. Ta data zorjentuje czytelnika w ogólnym tonie utwo-

rów. A. J. Filleborn uprawiał poezję, by się tak wyrazić, prywatnie. Nie miał ambicji odgrywania roli i oddziaływania na życie literackie swego czasu. Powściągliwość, szczerość, głęboka refleksyjność wzbudzają szacunek dla tego niewątpliwego poety, jeśli chodzi o organizację psychiczną. Poprawny w formie, Filleborn nie posiadał dość bujnego talentu pisarskiego, zapewniającego jego utworom życie dłuższe niż epoka, która go ukształtowała.

* * *

Czesław Cieplński. *Słowo po drutach.* Warszawa 1934. Księgarnia F. Hoesicka.

Zbiorek rozpoczyna się utworem p. t. *Poezja.* Kwalifikuje on autora jako poetę proletarjackiego, co wprawdzie pod pewnym względem określa dość wyraźnie moralną postawę autora, ale obarcza również ,,dobrodziejstwem" całej mglistości, jaką nasycona jest ta nazwa. Podstawowy rys tej postawy — to wrażliwość na krzywdę społeczną oraz wiara w krwawą rewolucję, która obali zło. Ta ostatnia zresztą występuje w utworach Cieplińskiego nie tak natrętnie, przeważa głębokie i szczere współczucie dla skrzywdzonych i krzywdzonych. Zbiorek ,,proletarjacki" Cieplińskiego sympatycznie odróżnia się od innych tego pokroju, że mało w nim znajdziemy ,,zaciśniętych pięści", ,,spazmów buntu" i krwawych pogróżek. Nad rewolucyjną mściwością ,,zapłaty" dominuje liryczna obserwacja różnych środowisk proletarjackich i dlatego poetyckie obrazki i opowiadania wypełniają prawie całkowicie ten tomik. Przypominają one mimo różnic, jakie niesie epoka, społeczne utwory Konopnickiej. To narzucające się zestawienie wskazuje, że okres t. z. pozytywizmu ma pewne wspólne nastawienie z dążeniami dzisiejszemi, a zarazem podkreśla z wielką siłą tę przewagę skrystalizowanej dojrzałości społeczników z przed pół wieku nad społecznikami dzisiejszego młodego pokolenia poetyckiego.

Strona formalna zbiorku ? Ciepliński nie jest łowcą słów ani cyzelatorem rytmu. Choć nie olśniewa przypychem nowoczesnego baroku, panuje jednak nad formą. Wiersze te ,,czyta" się z przyjemnością i nie bez szacunku dla autora.

* * *

Leopold Lewin. *Sen zimowy.* Warszawa 1934. Księgarnia F. Hoesicka.

Tematem wierszy, zebranych w tym zbiorku, które równie możnaby uważać za cykl, jest zima w górach, a nawet ściślej, okolica Zakopanego w zimie. Łatwo tu było popaść w banalność, czego autor szczęśliwie uniknął. W poszczególnych utworach mamy ładne obrazy, świadczące o zdolności malarskiego widzenia zjawisk, dyskretny patos i świeżość lirycznego zachwytu. Szlachetny tok trzynastozgłoskowego rytmu, rymy bogate i ciekawie dobrane nadają tym wierszom posmak klasycznej jędrności i umiaru.

* * *

Antoni Madej. *Linje i granice.* Nakładem Związku Literatów w Lublinie 1935.

Zbiorek składa się z dwóch części. Pierwsza zawiera parę dłuższych, kilkudziesięciowierszowych poematów, będących jakby poetycką rzeźbą, poetyckiem uposągowaniem wielkich postaci historji (Joanna d'Arc, Juljusz

Cezar, Michał Anioł, Mickiewicz), druga zaś obejmuje wiersze ,,drobne", którym autor dał charakterystyczny tytuł: *Kształty*. Madej używa obficie elipsy i to nietylko w pojedyńczych zdaniach, ale i w większych całościach konstrukcyjnych. Ta metoda ,,elipsowania" stanowi zasadniczy rys tworzenia poetyckiego autora i decyduje o swoistym charakterze wrażeń, jakie odbiera czytelnik. Zastosowanie elipsy do większych utworów, owych poematów w pierwszej części, wydało rezultaty niezbyt budujące. Organiczna jedność dynamiki, jaka w biegu dziejów zrosła się z temi postaciami, ton patosu, wywoływany przez nazwiska: Joanna d'Arc, Michał Anioł i t. d. nie znalazły odpowiednika w izolowanych cząstkach konstrukcyjnych poematów, które uderzają nieraz dynamiczną siłą poszczególnych fragmentów, ale nie dają wrażenia subtelniej zorganizowanej całości. W kształtach, utworach drobnych ten eliptyczny konstruktywizm mniej razi, ale w związku znów z daleko idącem odejściem przeciętnej logiki strony znaczeniowej zespołów słownych, staje się źródłem tego, co Irzykowski nazywał ,,niezrozumialstwem". Język, styl i technika wersyfikacyjna utworów Madeja, bez względu na to, czy dostarcza komuś głębokich wzruszeń estetycznych, stanowią ciekawy materjał do dyskusji na temat tych zagadnień.

* * *

Kazimiera Iłłakowiczówna. *Ballady bohaterskie*. Lwów 1934. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.

W *Balladach bohaterskich* ukazuje nam autorka takie postacie jak Warneńczyk, Zygmunt August i Barbara, Czarniecki, Żeligowski. *Wiersze belwederskie*, należące do tegoż cyklu, nie przedstawiają wprost Wielkiej Postaci, ale dzięki różnym szczegółom i poetyckiej ,,subsumcji" punktem centralnym staje się osoba J. Piłsudskiego. W *Balladach zwyczajnych* głównym motywem treściowym jest dość modna dzisiaj w literaturze klasa społeczna: kucharek i dziewcząt służących. Resztę tomu wypełniają *Obrazki z podróży po Czechosłowacji* i wreszcie *Wiersze doraźne*, bardzo różnorodne pod względem tematycznym. Tom pokaźny ilościowo, ale przynoszący rozczarowanie, jeśli chodzi o jakość. Nawet trudno sprecyzować zarzuty, tem bardziej, że znajduje się w zgromadzonych tu utworach bodaj to wszystko, co dało Iłłakowiczównie legitymację jednej z czołowych poetek współczesnych w Polsce. Ale jest i coś, jakiś fluid, który warzy urok poezji, osłabia ruch jej pulsującego tętna.

Iłłakowiczówna jest autorką, która opanowała już zupełnie technikę rzemiosła pisarskiego. Jak wytrawny wirtuoz, chociaż musi włożyć odpowiednią ilość pracy w opracowanie pianistyczne jakiegoś nowego dzieła muzycznego, ale niema dlań niespodzianek, jakie wyłaniają się przed początkującym, podobnie Iłłakowiczówna nie ma trudności w poetyckiem wysłowieniu swej ,,wizji wewnętrznej" czyli — prościej mówiąc — zamierzonego tematu. Z drugiej strony w psychice autorki powstał, by się tak wyrazić, nawyk postawy poetyckiej na bodźce, pobudzające aktywność weny twórczej, która reaguje nieustannie i na wszystko. Wystarczy zakumulować pewną dozę woli, by stworzyć wiersz. Wprawdzie w sztuce niema motywów złych i dobrych, banalnych i niebanalnych, ale przy charakteryzowanej postawie łatwej pobudliwości zanika ostrość samokontroli intuicyjnej, wskutek czego utwór poetycki, chociaż jego zasadnicze składniki będą w ,,dobrym gatunku", zdradzające głęboką kulturę życia wewnętrznego i artyzmu, nie posiada jednak

jako jedności strukturalnej owych „imponderabiljów", które są światłem witalnem dzieła sztuki. Tom *Ballady bohaterskie* stanowi wyraźny objaw osłabienia weny poetyckiej Iłłakowiczówny.

* * *

J a d w i g a Ł e m p i c k a - G a m s k a. *Między niebem a ziemią*. Lwów 1934. Nakładem Księgarni Gubrynowicza.

Między niebem a ziemią to tytuł pierwszego utworu tego obszernego zbiorku poezyj. Utwór ten ma więc charakter indywidualnego „manifestu", czy lepiej „programu". Poetycka symbolizacja tego wiersza jest samookreśleniem dyspozycyj i zawartości postawy twórczej autorki. Nie będąc „ziemią" i nie będąc „błękitem jaskrawym", krzyżuje się w tej postawie wszystko, co idzie od „ziemi" i „nieba". Istotnie, gdyby w krótkiej notatce improwizacyjnej można było dawać dokładną listę tematów, okazałaby się znaczna rozpiętość tego zbiorku i duże bogactwo motywów. Z utworów najlepsze są te, w których przejawia się stosunek do przyrody i te, które osłaniają bujny, tajemniczy „witalizm" podświadomych złożysk psychiki. Mniej wytrzymałe są utwory o charakterze religijnym ze znanym zastrzykiem literackiego estetyzmu (cały cykl p. t. *Modlitewnik*). Najsłabiej zaś wypadły większe poematy, jak np. *Porucznika Żwirki pojedynek ze śmiercią*. Tu bohaterski i tragiczny patos walki w przestworzach załamał się w swej osi. Jest rozmach, ale brak mu wagi. Z katapulty zamiast świszczącego pocisku wyskakuje duży kawał waty. Bujność, bogactwo, różnorodność — niepodobna odmówić tego zbiorkowi, należy to nawet podkreślić. Ale autorce, która znajduje się, o ile mi wiadomo, jeszcze na początku swej „poetyckiej drogi", grozi możliwość szybkiego i łatwego „wygadania się".

Różnorodności tematycznej odpowiada rozmaitość konstrukcji wersyfikacyjnej. Narzucają się tu uwadze przedewszystkiem wydłużone szeregi wierszowe, przekraczające nieraz dwadzieścia sylab. W języku polskim są to już zespoły bardzo silnie ciążące w tok prozaiczny i trzeba dużo subtelności, by utrzymać na tej krawędzi swoisty ruch rytmiczny wiersza. Autorka nie spada z tej krawędzi, ale wierszom tego typu, a nawet i krótszym, przydałoby się, posługując się utartemi metaforami, więcej metalicznego dźwięku srebra i miękkiej, a zarazem twardej i tak wyrazistej rzeźby w marmurze.

St. Furmanik.

SPROSTOWANIE.

W artykule St. Baczyńskiego p. t. „Powieść polska w r. 1934" (zeszyt IV lipiec—sierpień 1935) znalazły się następujące omyłki druku:

str. 174 wiersz 13—14 od góry zamiast: „o b o j ę t n a w a h a s i ę m i ę d z y r e a l i z m e m ... i f a ł s z y w e j p s y c h o l o g j i" powinno być: „o b o j ę t n a" w a h a s i ę ... i f a ł s z y w e j p s y c h o l o g j i.

str. 174 wiersz 29 powinno być: niewątpliwie Drzewieckiego realistyczny obraz...